This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Informazioni su questo libro

Si tratta della copia digitale di un libro che per generazioni è stato conservata negli scaffali di una biblioteca prima di essere digitalizzato da Google nell'ambito del progetto volto a rendere disponibili online i libri di tutto il mondo.

Ha sopravvissuto abbastanza per non essere più protetto dai diritti di copyright e diventare di pubblico dominio. Un libro di pubblico dominio è un libro che non è mai stato protetto dal copyright o i cui termini legali di copyright sono scaduti. La classificazione di un libro come di pubblico dominio può variare da paese a paese. I libri di pubblico dominio sono l'anello di congiunzione con il passato, rappresentano un patrimonio storico, culturale e di conoscenza spesso difficile da scoprire.

Commenti, note e altre annotazioni a margine presenti nel volume originale compariranno in questo file, come testimonianza del lungo viaggio percorso dal libro, dall'editore originale alla biblioteca, per giungere fino a te.

Linee guide per l'utilizzo

Google è orgoglioso di essere il partner delle biblioteche per digitalizzare i materiali di pubblico dominio e renderli universalmente disponibili. I libri di pubblico dominio appartengono al pubblico e noi ne siamo solamente i custodi. Tuttavia questo lavoro è oneroso, pertanto, per poter continuare ad offrire questo servizio abbiamo preso alcune iniziative per impedire l'utilizzo illecito da parte di soggetti commerciali, compresa l'imposizione di restrizioni sull'invio di query automatizzate.

Inoltre ti chiediamo di:

+ *Non fare un uso commerciale di questi file* Abbiamo concepito Google Ricerca Libri per l'uso da parte dei singoli utenti privati e ti chiediamo di utilizzare questi file per uso personale e non a fini commerciali.

+ *Non inviare query automatizzate* Non inviare a Google query automatizzate di alcun tipo. Se stai effettuando delle ricerche nel campo della traduzione automatica, del riconoscimento ottico dei caratteri (OCR) o in altri campi dove necessiti di utilizzare grandi quantità di testo, ti invitiamo a contattarci. Incoraggiamo l'uso dei materiali di pubblico dominio per questi scopi e potremmo esserti di aiuto.

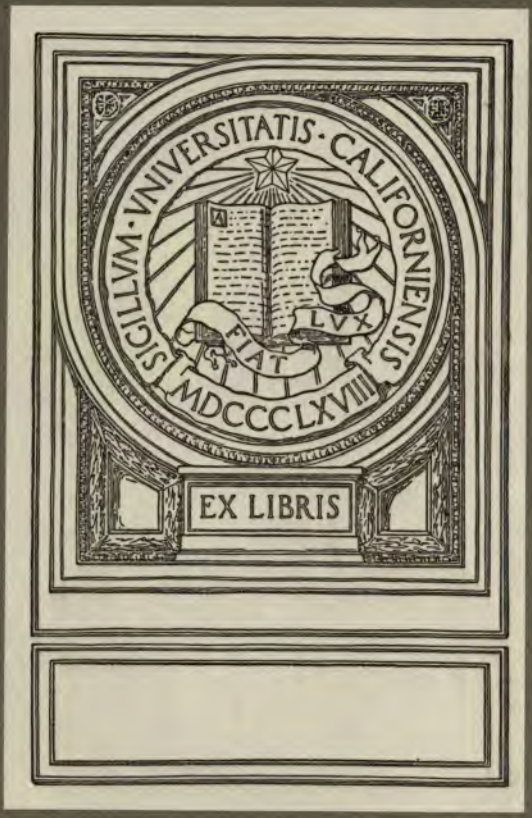
+ *Conserva la filigrana* La "filigrana" (watermark) di Google che compare in ciascun file è essenziale per informare gli utenti su questo progetto e aiutarli a trovare materiali aggiuntivi tramite Google Ricerca Libri. Non rimuoverla.

+ *Fanne un uso legale* Indipendentemente dall'utilizzo che ne farai, ricordati che è tua responsabilità accertati di farne un uso legale. Non dare per scontato che, poiché un libro è di pubblico dominio per gli utenti degli Stati Uniti, sia di pubblico dominio anche per gli utenti di altri paesi. I criteri che stabiliscono se un libro è protetto da copyright variano da Paese a Paese e non possiamo offrire indicazioni se un determinato uso del libro è consentito. Non dare per scontato che poiché un libro compare in Google Ricerca Libri ciò significhi che può essere utilizzato in qualsiasi modo e in qualsiasi Paese del mondo. Le sanzioni per le violazioni del copyright possono essere molto severe.

Informazioni su Google Ricerca Libri

La missione di Google è organizzare le informazioni a livello mondiale e renderle universalmente accessibili e fruibili. Google Ricerca Libri aiuta i lettori a scoprire i libri di tutto il mondo e consente ad autori ed editori di raggiungere un pubblico più ampio. Puoi effettuare una ricerca sul Web nell'intero testo di questo libro da `http://books.google.com`

UC-NRLF
$B 92 190


SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

SUL PROBLEMA
della
SCUOLA MEDIA

Conferenze tenute in Roma nel 1910

G. Vitelli — Per la Scuola Classica — G. Fortunato — La scuola media e la sua finalità — G. Salvemini — Classici e glottologia nella riforma della scuola media — A. Pedrelli — Lingua straniera facoltativa

A cura della Federazione Nazionale Insegnanti Medi

Il beneficio dell'Istituto Rikner

ANCONA
1911

SUL PROBLEMA

DELLA

SCUOLA MEDIA

Conferenze tenute in Roma nel 1910

G. Vitelli — *Per la Scuola Classica* — **G. Castelnuovo** — *La scuola media e le attitudini che essa deve svegliare nei giovani* — **G. Salvemini** — *Unicisti e plurimisti nella riforma della scuola media* — **A. Dobelli-Zampetti** — *Della educazione femminile.*

A cura della Federazione Nazionale Insegnanti Medi

A beneficio dell' Istituto Kirner

ASSISI
TIPOGRAFIA METASTASIO
1911

LA795
F4

Riforme Scolastiche possibili e desiderabili

Parole dette dal Presidente della Sezione Romana Prof. A. Conti nell'occasione dell'inaugurazione del Ciclo di Conferenze

Eccellenza, Signore, Signori,

L'ufficio conferitomi dalla fiducia dei Colleghi mi dà l'onore di rivolgere una parola di ringraziamento a S. E. il Ministro della P. I., che è presente come ne aveva manifestato il proposito al primo invito ricevuto, e poi a tutte le gentili ed elette persone, che hanno assecondata l' iniziativa presa dalla Sezione romana della F. N. I. S. M., sia colla loro pronta adesione, sia col loro intervento a questa prima Conferenza del Ciclo che la Sezione ha ideato di promuovere « sulla Riforma della Scuola Media ».

Il vasto e complesso problema affatica da anni i più chiari ingegni: il suo studio, la sua risoluzione si collegano, invero, coi molteplici atteggiamenti dello spirito umano, con le più belle tradizioni della cultura italica, con le esigenze dei tempi nuovi, mentre prosegue il me-

M304356

raviglioso cammino delle scienze, delle arti, delle industrie e va operandosi un vero intimo rinnovamento di tutta la vita sociale!....

La Commissione Reale che il Ministro Bianchi nominava per gli studî relativi al riordinamento delle scuole secondarie in Italia, licenziava definitivamente nel dicembre scorso la sua Relazione, la quale, anche a prescindere dalle particolari proposte della Commissione stessa, merita la massima attenzione per la storia espostavi di tutti i più importanti studî e disegni di legge relativi alle Scuole secondarie, a partire dai primi albori della nostra vita nazionale. Storia, *che veramente ammaestra sulla difficoltà e complessità del problema!*

Così, pur dopo il largo dibattito svoltosi all'ultimo Congresso tenuto a Firenze dalla F. N. I. S. M., non ha fatto meraviglia ad alcuno che si potesse pensare a

promuovere queste Conferenze, con l'intendimento d'illuminare ancora la questione della Riforma della Scuola Media sotto i suoi principali aspetti sociali, letterarî, scientifici, artistici... e ciò per opera dei più valorosi sostenitori delle principali tendenze manifestatesi nel Paese, durante questi ultimi anni. Tanto più in considerazione che nei Convegni, nei Congressi, la preoccupazione stessa della discussione immediata e dei limiti di tempo concessi agli oratori, fa sì che questi non sempre manifestino fedelmente il loro pensiero o che non illustrino quanto pure occorrerebbe le loro conclusioni; mentre la Conferenza toglie tali preoccupazioni e pone l'oratore in condizione più favorevole per esporre con tutta serenità e in una forma organica tutto ciò che ha elaborato nella sua mente, tutto ciò che è frutto dei suoi studî, delle sue osservazioni personali, e pur delle discus-

sioni di quei convegni e di quei Congressi la cui importanza ed utilità è pur manifesta! . . .

Gli oratori che furono interpellati per queste Conferenze, aderirono con molta cortesia all'invito loro rivolto, e così fu possibile stabilire un programma che, indubbiamente, incontrò la maggiore simpatia: ne è la miglior prova la presenza di tante elette persone qua convenute a dimostrare insieme con S. E. il Ministro — che appunto in tale forma si esprimeva in un telegramma di risposta al Presidente della F. N. I. S. M. — d'intendere « l'istruzione media come lo strumento più efficace per formare la mente e il cuore dei futuri arbitri della grandezza economica e della moralità nazionale. »

Con tale iniziativa, la Sezione romana della F. N. I. S. M. non fa che proseguire l'opera iniziata dalla Federazione a vantaggio della cultura nazionale, opera

tenacemente svolta e non interrotta, pur quando le maggiori preoccupazioni pareva dovessero circoscrivere l'azione federale nel campo esclusivo della tutela giuridica della classe e del suo miglioramento economico. Pure oggi preoccupano gravi problemi giuridici ed economici e la Federazione li agita, com'è suo dovere e com'è essenziale per la salvezza della sua compagine, ma il Problema della Scuola è più che mai vivo nella coscienza di tutti coloro che nella Scuola e per essa vivono, lavorano e provano le maggiori soddisfazioni... Ed è bello che in quest'Aula che già risuonò dell' alta e vibrata parola di Giuseppe Kirner, in questa stessa Aula ove si radunò quel Congresso che fu e rimarrà sempre una pietra miliare sulla via percorsa dalla Federazione, in quest' Aula divenuta ormai l' Aula classica *delle Conferenze romane, qua si svolga il Ciclo di Conferenze che Gerolamo Vitelli inau-*

gurà con la sua dotta parola, Gerolamo Vitelli che non ha bisogno d'alcuna presentazione perchè tutt' Italia conosce ed ammira e venera l'illustre Maestro! ...

Ma prima ancora di cedere la parola all'illustre Professore, mi sia consentito di rivolgere il più reverente ed affettuoso saluto alla memoria di Pietro Milanesi, che fu Preside, tanto amato e tanto stimato, di questo importante Istituto che ci dà cortese ospitalità, e a cui proprio ieri abbiamo reso l'estremo saluto ... alla Memoria di Pietro Milanesi, tanto immaturamente rapito all'affetto della Famiglia e della Scuola che tanto onorò con le elette qualità del Suo ingegno e del Suo animo!

Per la scuola classica

Conferenza del prof. Gerolamo Vitelli

tenuta il 17 Aprile 1910

Quando accettai il cortese e lusinghiero invito di discorrere innanzi a voi di ordinamenti delle nostre scuole medie, temevo imminenti le riforme, suppergiù quali le aveva escogitate e raccomandate la Commissione Reale. Or non poteva già assalirmi il rimorso di non aver fatto del mio meglio per combatterle; ma ad ogni modo, poichè è sempre meglio abbondare, non volevo che alcuno dei miei benevoli sospettasse o pentimento o stanchezza da parte mia: stanchezza, io spero, piuttosto che pentimento. Ma, in seguito, lessi nei giornali che un membro dell'autorevole Commissione aveva manifestato al Ministro *pro tempore* della istruzione pubblica il desiderio che non si procedesse a grandi e radicali riforme, impossibili anche perchè non c'è danaro per compierle, bensì fosse tentato qualche modesto e leale esperimento di tipi di scuole diversi dagli attuali e più o meno simili a quelli proposti dalla Commissione. Me ne rallegrai molto, e più ancora mi rallegrai che tale desiderio manifestasse proprio colui che aveva,

per così dire, dato il tono, e un tono filosoficamente autorevole, alla relazione della Commissione Reale, intendo dire il mio egregio amico on. Andrea Torre. Mi pareva così tolta di mezzo ogni ragione di discrepanza, fra chi crede che tutti o quasi tutti i mali dipendano dagli ordinamenti, dirò così, architettonici delle nostre scuole, e chi crede, invece, possano almeno in gran parte dipendere dal non essere esse così nettamente distinte che non se ne confonda la popolazione giovanile che la frequenta. L'esperimento serio e leale, e non brevissimo, darebbe certamente modo di giudicare a ragion veduta. Nè lo dico soltanto ora, ma mi è toccato di dirlo e ripeterlo anche in seno a quella stessa Commissione Reale: senza frutto, perchè sentii rispondermi allora, che gli esperimenti presuppongono un qualche dubbio, una qualche esitazione, e tali dubbii ed esitazioni la maggioranza della Commissione non aveva. Tanto più, dunque, mi rallegro oggi che, se i giornali hanno riferito esattamente, almeno l' on. Torre non domandi cosa gran fatto diversa da quella che a me sembrava ragionevole allora. Si aggiunga che abbiamo ora, disgraziatamente *pro tempore* anche esso, un Ministro professore e pedagogista, che dei singoli e varii ordinamenti scolastici conosce troppo bene i vantaggi e gli svantaggi, e che certamente non tollererà avventurosi salti nel buio, perchè tali e non di meglio sono sempre le riforme scolastiche radicali, universali e repentine. Ma non questo soltanto mi aspetto dalla sua assennata dottrina. Anzi, per quella mia incurabile tendenza a fare un po' la corte a tutti i Ministri che vertiginosamente si succedono alla Minerva, dirò subito che dal coraggio civile del Ministro attuale mi aspetto quello che abbiamo aspettato invano dalla .... timidezza dei suoi predecessori: l'abolizione immediata del decreto Orlando sulla famigerata opzione fra la matematica e il greco nelle classi liceali. Coraggio ci vuole, perchè quel malaugurato decreto fu opera di

un Ministro meritamente autorevole: e noi vediamo anche in letteratura che i parti infelici dei dappoco sono presto dimenticati, mentre gli aborti di valorosi poeti e scrittori, pur quando come aborti sono riconosciuti, continuano però ad imporsi, per il feticismo di pochi, alla ammirazione o almeno alla tolleranza di molti. Ora io ho fiducia che questa volta il coraggio non manchi. Si tratta, come ho già detto altre volte, non già di classicismo e modernismo, di letteratura e di scienza, di idealismo e di utilitarismo, tutte cose indubbiamente di capitale importanza, ma che possono essere tranquillamente guardate da punti di vista diversi e possono indurre, senza disonore per chi vi è indotto, a conclusioni diametralmente opposte: si tratta, invece, di non incitare, con l'autorità della legge, la gioventù a delinquere; si tratta di morale scolastica; si tratta di non premiare, col favore e la frequenza degli alunni, gl'insegnanti o meno coscenziosi o più deboli o troppo bonarii, e di non punire, con la scarsità e perfino con la mancanza assoluta di uditori, gl'insegnanti coscenziosi, valorosi e giustamente severi; si tratta di non sostituire, in una scuola che vuole essere di educazione intellettuale e morale, le parvenze di scienza e di cultura alla cultura vera e agli elementi di vera scienza. Per giunta, si tratta di un male che una strabocchevole maggioranza di competenti ha ripetutamente riconosciuto come male, che non ha davvero bisogno di medici pietosi perchè incancrenisca: l'onorevole Ministro può estirparlo, senza deviare in questo neppure dall' autorevole consiglio della Commissione, che già fin dal luglio 1906 ne propose l'estirpazione: e sarà stata certamente mancanza di spazio la ragione per cui di quella proposta non si trova ricordo nei due grossi volumi che la Commissione ci ha regalati.

Ma io non ho esaurita così la provvista di dolci parole che avevo in serbo per il nuovo e degno Ministro

dell'istruzione. Da lui tanto amoroso promotore della istruzione elementare e popolare, da lui così vigile ed affettuoso patrono dei benemeriti educatori della prima fanciullezza, mi aspetto con grande fiducia un altro provvedimento, la cui utilità e imprescindibile necessità non sembra obbiettivamente dubbia neppure a molti di coloro che per il solito opportunismo politico, proclamano l'intangibilità dello *statu quo*. La così detta maturità elementare non solo è immatura come titolo di ammissione alla scuola di elevata cultura, ma è anche assurda. Essa ribadisce, nella forma più stridente, l'assurdo concetto che scuola popolare e scuola preparatoria possano essere impunemente fuse insieme, anzi debbano essere fuse insieme. Rivolgo i miei voti e le mie speranze ad un Ministro pedagogista, e però non ho bisogno d'impelagarmi in lungo discorso.

Può darsi che ragioni politiche e sociali non consiglino una troppo netta e recisa distinzione fra scuola elementare popolare e scuola elementare preparatoria: ma dal punto di vista della pedagogia, o almeno di quella pedagogia che non è comoda ancella di una malsana democrazia, le due scuole dovrebbero essere separate, tanto dovrebbe essere diverso il metodo, non solo, ma anche la materia d'insegnamento. E la cosa è tanto evidente, che molte famiglie agiate accortamente rimediano al male dell'attuale legislazione nostra: sapendo *a priori* che i loro fanciulli non dovranno arrestarsi alla istruzione elementare, non si valgono della scuola pubblica che pure è gratuita, ma ricorrono all'insegnamento privato preparatorio per quell'ordine di scuole a cui vogliono destinati i loro fanciulli. E questa preparazione può magari essere impartita in tempo relativamente più breve e, quel che più monta, più efficacemente. Invece la nostra legge che cosa fa? Per l'ammissione ad ogni ordine di scuole medie non aspetta neppure quella maggior maturità che verrebbe dall'aver

compiuto l'intero corso della scuola elementare (maggior maturità che, del resto, potrebbe sempre esser deficiente come addestramento intellettuale alle scuole di elevata cultura), ma proclama matura come preparazione ad ogni scuola media la educazione mentale immatura, anzi nulla, che, salvo casi eccezionali, accompagna i fanciulli della quarta classe elementare. Questo ha portato nuovo turbamento nel vecchio ginnasio; e i pedagogisti di occasione vi diranno con aria di trionfo che il ginnasio non risponde al suo scopo, che è evidentemente quello di accogliere ragazzi non maturi per l'insegnamento che vi si dà o vi si dovrebbe dare! E tutto questo perchè? Perchè una certa democrazia non esige già quello che esigo io, che non sento il bisogno di mettermi l'etichetta di democratico, non esige già che possa divenir dottore chiunque possa farlo bene, provenga dalla marra o dalla reggia, ma che possa divenirlo anche chi non possa farlo bene, anzi debba divenirlo a preferenza chi, novantanove volte su cento, dovrà fare il dottore con la stessa idealità con cui si fa qualsivoglia umile mestiere immediatamente, per quanto modestissimamente, lucrativo. A questa tendenza falsamente democratica ha prestato validissimo aiuto un male inteso amor proprio dei maestri elementari, i quali credono, a quanto sembra, menomata la dignità loro, se non essi, ma gl'insegnanti delle scuole medie abbiano a giudicare della maturità di chi nella scuola media vuole entrare.

Or bene, i maestri elementari hanno torto. L'analogia delle licenze liceali, ginnasiali ecc. ecc. non va invocata in questa quistione, perchè quelle licenze, disgraziatamente, per improvvide disposizioni e anche per consuetudinari abusi, hanno avuto sanzioni, oltrechè di maturità media, addirittura di abilitazione ad impieghi e professioni: di qui la necessità, auguriamoci non duratura, di lasciare esclusivamente agl'insegnanti medii il giudizio. Che se questo non fosse, se quelle licenze

fossero niente altro che titoli di ammissione all'Università, crederebbero forse menomata la dignità loro i professori secondarii, quando ciascuna facoltà universitaria dovesse assicurarsi che chi vi aspira abbia anche speciale attitudine per restarvi con onore? E qui, permettetemi una parentesi. Nella Commissione Reale, durante il tempo in cui ebbi l'onore di farne parte, insistei appunto per la necessità di una inchiesta sulla qualità e quantità di sanzioni di non semplice maturità che quelle licenze per diritto o per traverso avevano ottenute, sia in virtù della stessa legge Casati, sia per ulteriori provvedimenti od anche abusi. L'inchiesta parve a tutti opportuna, e fu iniziata. Mi duole di non conoscerne i resultati, perchè questi, anche prescindendo dall'argomento speciale di cui tratto ora, gioverebbero molto a mettere a nudo la radice di molti mali che affliggono presentemente la scuola secondaria.

Chiudo parentesi. Fino al 1870 vi furono esami di ammissione all'Università, nè mi resulta che i professori liceali d'allora se ne adontassero. Ma non proprio quei poveri esami di ammissione vorrei ristabiliti: dico soltanto che alcune garanzie di maturità per gli studî universitarî possono utilmente anche oggi essere istituite, senza che per questo abbiano a veder menomata la dignità loro i professori del Liceo e dell'Istituto tecnico. Non è questo il luogo di dire in qual forma quelle garanzie vorrei istituire. Ma, per carità, non si creda che *sic et simpliciter* io voglia nuovi esami addossati oggi, con tutto il resto, ai professori delle Università. Con gli esami che ci sono già, col sistema opprimente dei concorsi universitarî, con quello balordo anzichè no dei concorsi per l'insegnamento medio, con la scuola pedagogica e gli esami ai maestri e alle maestre elementari, i miei colleghi delle Università dovrebbero troppo spesso limitare la loro molta operosità didattica al semplice indice di ciò che vorrebbero insegnare -, quantunque

io non escluda neppure che ad alcuni pochi tale necessità possa riuscir gradita.

Comunque sia, la legge attuale è disastrosa per la nostra scuola media, soprattutto per quella di elevata cultura. E sarà benemerito della cultura nazionale quel coraggioso Ministro che saprà imporne l' emendazione. Ora a quale Ministro dell' istruzione, meglio dell'attuale, sarà dato compiere una riforma a cui sbarrano la via soltanto ubbie democratiche e falso amor proprio di classe? Chi oserà dubitare dei suoi sentimenti democratici, chi del suo amoroso interesse per quella classe appunto che in questa faccenda si è lasciata traviare da una vana apparenza? Escludo, come vedete, assolutamente il caso doloroso che si abbia ancora una volta a vedere democratici, che credevamo democratici veri, seguir le stoltezze della falsa democrazia, e capitani valorosi ed accorti seguire le improntitudini, sieno pur scusabili, dei loro gregarii.

Per gli altri democratici nostri, non pedagogisti di professione, gioverà forse meglio di ogni altro argomento l'esempio della democratica Francia, dove quella separazione fra scuola popolare e preparatoria ha avuto fortuna: possibile che coloro i quali continuamente, a dispetto dell' astronomia, proclamano che la luce viene dall' occidente, vogliano esclusivamente su questa quistioncella scolastica far la pace con l'astronomia, e farci venir la luce dalla Turchia o, che so io, dalla Persia?

Ho accennato testè ai molti mali che affliggono la nostra scuola media. Tutta la scuola media, per consenso universale, ne è afflitta; ma, anche questo per consenso universale, in minor grado la scuola classica, il ginnasio-liceo; forse in minor grado ancora il ginnasio del liceo. Esser malati di febbre terzana non significa certamente esser sani, perchè altri son malati di appendicite; ma ogni buon medico rivolgerà le sue amorose cure prima a questi che a quelli. Quelli potran-

no esser curati, senza grave danno, anche domani: a questi il ritardo di un' ora può riescir fatale. Or come spiegare che tanti medici e chirurghi vogliano applicare i loro cataplasmi e mettere in opera i loro ferri sul ginnasio-liceo, e non si curano o dimenticano o lasciano in seconda e terza linea le altre scuole? Per ricerche che io abbia fatte, non mi soccorre che questa unica spiegazione. Il ginnasio-liceo è la via maestra per l'Università, di cui spalanca tutte le porte. Ora, per quanto questa via maestra sia divenuta piana e liscia, in quaranta anni di amorevoli spianature e piallature, è però ancora un po' scabra per chi non abbia.... buone scarpe. Ebbene, quei medici e chirurghi, o nell'interesse delle loro famiglie o nell' interesse delle loro clientele, non professionali, ma politiche, prendono molto a cuore coloro che non hanno.... buone scarpe, e invece di donar loro scarpe buone, trovano più comodo che lo Stato renda più liscia la via. E fra i tecnici del mestiere si trovano facilmente quelli che, consapevolmente o inconsapevolmente, spianano alla lor volta la via a chi quella tal via maestra vuol rendere ancora più agevole.

Ma è giustificato questo desiderio di maggiori agevolezze? È proprio desiderabile che all' Università giungano più di quelli che vi giungano? È proprio un bene che abbiano a scappellotto la laurea universitaria molti che in altro ordine di operosità potrebbero efficacemente contribuire alla prosperità, al benessere del nostro paese, e che con la laurea sono erbe parassitarie di quel poco di ricchezza, di quel po' di ben di Dio che gli altri con altra forma di operosità hanno saputo procacciarsi? Parlo, beninteso, dell' Italia: poichè può darsi benissimo il caso che altrove vi sia bisogno appunto di ciò che in Italia già da un pezzo è di troppo. Dirò che nella stessa Italia le condizioni delle varie regioni non sono le medesime: un po' più di laurea nell' Italia industriale

e commerciale del Nord non produce tanto danno quanto ne produce nel Sud, dove per regola generale chi non è o non vuol rimanere contadino o operaio, aspira, novanta volte su cento, addirittura alla laurea, a qualcosa di universitario almeno, che legittimamente lo trasporti nella classe dei così detti galantuomini, anche se la concorrenza, il poco ingegno, e la poca scienza lo obbligheranno poi spesso a non essere galantuomo. E il nostro Governo, sia detto in parentesi, ha fatto quanto ha potuto per soddisfare queste insane voglie: scuole di elevata cultura, ginnasi e licei specialmente ne ha dati dovunque ne hanno voluti, e nell'Italia meridionale hanno voluti sempre ginnasi e licei. Così accade che abbiano a Napoli dai 3000 ai 3500 avvocati, e che, se è vero, anche laureati in legge diventino eccellenti guardie municipali! Così accade che in paeselli meridionali di tre o quattro mila abitanti vi sieno dieci o dodici fra laureati e diplomati universitarii, e non una fabbrica, non un' industria, non un commercio: e si arano i campi con l' aratro, non credo di Esiodo o di Virgilio, ma con quello di Triptolemo addirittura!

Così stando le cose, non occorre davvero il numero, ma occorre migliorare la qualità degli aspiranti ai diplomi universitarî. Ciò è di evidenza immediata. Eppure tutte le impazienze di riforme si risolvono in agevolazioni. Opporsi a questa tendenza è dovere di tutti, e agli ordinamenti della scuola media toccherà in massima parte o il merito o il demerito di aver contribuito o a sollevare o ad abbassare non la cultura soltanto, ma ogni benessere materiale e morale del nostro paese.

La Commissione Reale, mi duole dirlo, si è fatta invece eco autorevole dei molti, e sieno pure moltissimi, che delle condizioni reali del nostro paese non vogliono tener conto; e le riforme che essa propone sembrano escogitate a posta per arricchir l' Italia della non desiderabile ricchezza di inetti laureati. La Commissione,

inoltre, ha seguito quei moltissimi anche in questo, che le amorose sue cure medico-chirurgiche ha dedicate quasi esclusivamente alle scuole di elevata cultura: delle nuove scuole di questa specie abbiamo persino orari e programmi, e ampia esposizione di quel che esse dovranno essere; per le altre scuole debbono bastare dodici sole pagine di generiche considerazioni! Come vedesi, siamo alle solite. L'attuale ginnasio, per universale consenso, non dà tutto il frutto che dovrebbe, perchè le altre scuole medie, più o meno parallele, o male ideate, o male organizzate, o troppo o troppo poco specializzate, o troppo scarse — o per qualsivoglia altro vizio o difetto — non rispondono al bisogno di molti, che trovano meglio nel ginnasio il fatto loro, e vi si insinuano *per fas et nefas,* pur sapendo che quella scuola si propone uno scopo ben diverso da quello che essi vogliono raggiungere. Ebbene, che cosa fa la Commissione? I primi tre anni del ginnasio riduce tali da poter servire egregiamente a quelli che nel ginnasio non dovrebbero entrare, e da essere egregiamente inutili per gli alunni autentici del ginnasio stesso. A parole, poi, in quelle tali dodici pagine dirà della importanza delle altre scuole medie, più o meno parallele, ma in realtà non se ne occupa. Sembra uno scherzo, ma invece dal punto di vista della Commissione è cosa seria e ragionevole. Importa, io credo, indagare un po' come e in che senso essa abbia ragione.

I commissarii, o almeno parecchi dei commissarii, anche prima di aver studiato il problema scolastico italiano da vicino e da tutti gli aspetti, per effetto delle lagnanze di quei moltissimi si erano adagiati nel concetto di un ordinamento scolastico che a quelle lagnanze togliesse ogni ragione, nel concetto cioè di un triennio o magari quadriennio postelementare, dove trovassero comodamente posto così i ragazzi aspiranti alle lauree, come quelli aspiranti ai diplomi minori, come quelli

ancora aspiranti ad impieghi minori e ad occupazioni per cui un molto discreto grado di cultura fosse necessario — una scuola, insomma, che suppergiù costituisse complessivamente il ginnasio attuale, la scuola tecnica attuale, e altre scuole analoghe: concetto questo che, come è naturale, è venuto a galla infinite volte e in Italia e fuori — poichè, consoliamoci, *Italicos intra fines peccatur et extra!* Concetto semplice, indubbiamente: ma se apparentemente esso è da una parte in armonia coi desiderati dell' età nostra, in quanto è la cuccagna di molti padri di famiglia, che sono sollevati così dall' obbligo di studiare un po' per tempo quali attitudini abbiano i loro figliuoli e di quali e quanti mezzi essi genitori dispongano per farli istruire; da un' altra parte con la tendenza dell' età nostra è proprio in antitesi, perchè, se mai, la tendenza magari eccessiva dell' età nostra sarebbe di specializzare ad ogni costo l' istruzione.

Comunque, la scuola unica *omnibus* aveva sedotti molti uomini di senno; e con questo dommatico concetto parecchi commissarii si misero al lavoro. Senonchè, alcuni dei parecchi giustamente pensavano che questa scuola unica sacrificherebbe appunto i giovanetti che avrebbero poi dovuto rappresentare la forma più elevata di cultura, li sacrificherebbe perchè di uno strumento potentissimo di cultura, del latino, li avrebbe privati nell' età in cui meglio e più agevolmente avrebbero appreso a servirsene; giustamente pensavano inoltre che, proprio in Italia, anche gli aspiranti a meno alte forme di cultura mal potevano far senza del latino, in Italia dove tutto è latino o muove in maniera ancora troppo evidente dalla vita latina antica, dove persino il più moderno dei poeti e dei prosatori d' arte mal s' intende, o non s' intende affatto, o peggio ancora si fraintende, senza una qualche conoscenza della lingua, della storia, della vita antica di Roma e dei Romani, che

servirono, e, per giunta, possono ancor servire nella scuola come veicoli trasmettitori dell' ellenismo.

Alcuni altri invece di quei parecchi pensavano, e neppur essi avevano torto, che una scuola unica post-elementare col latino significava abolizione di tutte le altre scuole medie a beneficio del ginnasio, e in essa si sarebbero trovati a disagio non solo quelli che vi accorrono oggi in mancanza di meglio, ma più ancora quelli che oggi subito dopo la scuola elementare si decidono, per esempio, per l'attuale scuola tecnica, e non desiderano se non quella modestissima cultura che permetta pronta e sicura una qualsivoglia occupazione lucrativa. Senza poi dire che il latino di siffatta scuola sarebbe ben presto diventato un latinetto da burla.

Ma per quanto di capitale importanza fosse questa differenza fra le due schiere della Commissione, ciò che le riuniva indissolubilmente era il domma di una scuola unica pur che fosse, e come già innanzi si era rinunziato a proporre addirittura la scuola unica *omnibus* così fu scartato, e non potendo accordarsi per una scuola *omnibus* nè col latino nè senza latino, per salvare il principio ci hanno data la scuola unica a scartamento ridotto. Ma quella *omnibus* rimase sempre come aspirazione presto o tardi realizzabile; e si capisce perciò benissimo come la Commissione in seguito dasse solo a parole grande importanza alle scuole parallele. In realtà debbono essersi detto: « Ma non avete in questo nostro nuovo ginnasio di tre anni la scuola buona a tutto ed a tutti? ». Che se questo non hanno detto, si potrebbe pregarli di crearsi quelle altre scuole. I primi tre anni di scuola per chi poi vorrà divenire *ragioniere*, in che cosa saranno diversi dai tre del nuovo ginnasio? Io ed altri abbiamo fatta infinite volte la domanda e non abbiamo avuto risposta. — E se differenza c' è, come si spiega che avete fatto i programmi e avete dettate le istruzioni per il nuovo ginnasio, e non l' avete fatto per

le scuole parallele di preparazione alle professioni minori? Come potete cavarvela dicendo che non vi occupate di scuole professionali? Dopo la scuola elementare non viene senz' altro la scuola professionale, ma deve seguire sempre qualcosa di analogo al vostro ginnasio, una scuola preparatoria dunque: e voi non dovevate lasciarla nella penombra. O avete dunque errato in questa omissione, o l' unica buona ragione di averla trascurata è che voi stessi siete convinti che, dopo tutto, il vostro ginnasio triennale è precisamente in potenza, se non ancora in atto, la scuola unica *omnibus*. Direte che io vi attribuisco pensamenti che non avete? Non desidero di meglio di correggermi. Ma intanto compiacetevi di dirmi: nei primi anni, dopo la scuola elementare, il futuro ragioniere, il futuro agrimensore, ecc. che faranno di diverso da quello che nel vostro ginnasio faranno il futuro filosofo e il futuro avvocato?

A mio giudizio, il punto più importante di tutta la questione è questo, e non bisogna stancarsi di tornarvi su in ogni occasione. E anche voi, così cortesemente convenuti ad udirmi, se foste oramai stanchi dell' argomento, avreste torto. In ogni caso, non voglio aver torto io di non dire tutto quello che penso.

A parte ogni indagine sulla psicologia della Commissione Reale, restiamo a ciò che nella relazione è detto esplicitamente. Oggi come oggi, anche a giudizio degli egregi commissarii, la confusione dei due ordini di scuole medie, diciamo per brevità la confusione dell' attuale ginnasio con l' attuale scuola tecnica sarebbe un disastro: nelle pag. 283 sg. si riportano in proposito i giudizii del Gubelli e del Villari, e sono ricordate le discussioni nel convegno dei classicisti a Firenze. E i commissarii *sono fermi nel convincimento di dover tenere separati nettamente i due ordini fondamentali della istruzione secondaria, e voler negata loro* **fin dai primi gradi ogni affinità e comunanza.** Non si potrebbe dir meglio

nè con maggior chiarezza. Ma la confusione che così energicamente i signori commissarii scacciano per la porta, rientra trionfalmente per la finestra, per l'ampia finestra del loro nuovo ginnasio triennale.

Facciamo l'ipotesi di padri di famiglia intelligenti che abbiano figliuoli con quella maturità elementare, che, si capisce bene, per i commissarii è il titolo *intangibile* di ammissione ad ogni scuola media. Questi bravi genitori, dopo essersi resi conto delle attitudini dei loro figliuoli e dei mezzi che essi genitori hanno di tenere a scuola i figliuoli per quattro, per sei, per dieci, per quindici anni ancora, debbono immediatamente decidere a quale scuola li invieranno. Li abbiamo supposti intelligenti, continuiamo dunque nelle ipotesi più favorevoli alla tesi della Commissione Reale. Quei padri di famiglia si sono addirittura convinti che, con novantanove probabilità contro cento, i loro figliuoli, sia per attitudini sia per i mezzi di cui la famiglia dispone, debbano essere avviati per studii che non durino più di cinque o sei anni e possano aspirare solo a modesti impieghi o ad occupazioni che non presuppongano troppo lungo tirocinio e troppo elevata cultura. I signori commissarii credono, a quanto sembra, che quei genitori li manderanno a quelle scuole minori, nelle quali i commissarii medesimi non hanno ritenuto necessario dirci che cosa sarà insegnato e come sarà insegnato. Ma per quanto non lo abbiano detto, anzi appunto perchè non lo hanno detto, quelle scuole non differiscono e non possono, nei primi tre anni, differire essenzialmente dal nuovo ginnasio triennale: in ogni caso non possono essere scuola più difficile, più faticosa, meno pratica del nuovo ginnasio, in cui tutti gl'insegnamenti - l'italiano, il francese, le *nozioni* di storia, le *nozioni* di geografia, le *esercitazioni* di educazione psicologica, le *nozioni* di scienze matematiche e naturali, gli *elementi* e le esercitazioni di disegno - tutto, insomma, quello che vi si

insegna, è il meno che si possa insegnare a chiunque voglia essere qualcosa più di un semplice operaio meccanico; e vi si deve insegnare per via di conversazioni, di amene letture, in modo pratico... « ma, per carità, dice la Commissione (p. 301 sg.), non fraintendete questa espressione che è solo la formula più perspicua e concettosa del nostro pensiero » - in modo, dunque, teoricamente pratico o praticamente teorico, col metodo che « mostra i fatti, le cose, i loro rapporti con un criterio razionale bensì, ma non col metodo razionale teorico, mostra i dati e i resultati delle scienze senza dimostrazioni formali, l'uso e il sentimento delle lettere senza regole ragionate ».

Mi puniscano gli Dei, se ripetendo queste parole del Renouvier, su cui la Commissione ordisce la sua tela, io intenda dire che, a tempo e a luogo, si faccia male ad insegnar così - ma nè gli Dei dell'Olimpo mi puniranno, nè la Commissione Reale mi squalificherà, se mi rifiuto a concepire che in quelle altre scuole minori, donde dovranno pur venir fuori attuarii, ragionieri, amministratori di patrimonii pubblici e privati, impiegati minori e maggiori di amministrazioni private e pubbliche, commercianti di grosso commercio, ecc., in quelle scuole minori donde dovranno pur venir fuori tutti coloro che più immediatamente determinano il benessere o il malessere materiale della società, in quelle scuole i fatti, le cose e i rapporti si debbano mostrare *senza* un criterio razionale, i dati e i resultati delle scienze si debbano esporre non solo senza dimostrazioni formali, ma... che debbo dire?... non si debbano addirittura esporre; e gli usi e il sentimento delle lettere si debbano inoculare non solo senza regole ragionate, ma... che devo dire?... con l'ipnotismo...

O si dirà forse che l'enigma è spiegato nella pagina (316) che la Commissione dedica a far bene intendere che cosa nel nuovo ginnasio dovrebbero essere le

esercitazioni e gli esperimenti di educazione psicologica? « Si tratta, è la Commissione che lo dice e lo ripete, di osservazioni comuni, di nozioni elementari, di indagini pratiche e sperimentali, alle quali le occasioni cercate debbono fornire pretesto o argomento? ». Nel primo anno l'insegnamento dovrebbe esser rivolto all'attenzione, spontanea o volontaria o di abitudine, deve dar notizia degl' istinti, delle inclinazioni, della memoria, della riflessione, deve mostrare come si possa evitare la distrazione, come concentrare lo spirito su di un dato o su di un fatto esterno ed interno, come si crei e si fortifichi la virtù di farsi valere! Nel secondo anno deve esser rivolto alla volontà, alla sensibilità, ai sentimenti, all'imitazione, all'iniziativa, al come si crei il gusto dell'ordine, il bisogno del dominio di sè, il bisogno del sacrifizio e dell'ideale, ecc. Nel terzo anno deve essere rivolto all'immaginazione... e mostrerà come si possano evitare la credulità, la paura, l'esaltazione dell'immaginazione e come ci si possa formare una figurazione, una visione più o meno larga. Ho un po' abbreviata, o signori, quella pagina, ma ho detto quello che vi è detto, suppergiù con le medesime parole.

Ora io voglio supporre, e, poichè di speranze vane è materiata molta parte della nostra vita, voglio anche sperare che tutto codesto si possa fare nel nuovo ginnasio triennale: ma per qual mai sottile ragione non si dovrà *a fortiori* farlo in quelle altre scuole? Importa che il medico, l'avvocato, l'ingegnere, ecc., sappiano evitare le distrazioni, sappiano fortificare la virtù del farsi valere, abbiano il gusto dell'ordine, sappiano dominare se stessi, non sieno creduli, non abbiano paura, non si esaltino per vane fantasie; e non importa niente affatto che il commerciante, l'industriale, l'impiegato si distraggano, non sappiano farsi valere, sieno disordinati, creduli, paurosi, esaltati? Accortamente, io credo, la Commissione ha lasciato nella penombra quel che s'insegnerà

o non s'insegnerà in quelle altre scuole: troppo sarebbe apparsa o l'identità dei due ordini di scuole, o la esatta illogicità della differenziazione. Oggi, intanto, questa differenziazione può ridursi alla presenza o assenza di una sola materia d'insegnamento, della computisteria; anzi io non so bene, e confesso la mia ignoranza, se questa può utilmente essere insegnata nel primo triennio postelementare.

Torno, dunque, al *busillis*. Quei padri di famiglia intelligenti non avranno una ragione al mondo per mandare alle altre scuole i loro figliuoli, anche se non nutrono molta speranza che questi loro figliuoli, possano aspirare a carriere, nella estimazione volgare, più nobili e, a ragione o a torto, più ambite. Inasprirete le tasse del nuovo ginnasio? L'esperienza ha dimostrato che il vantaggio di tali inasprimenti non é in proporzione degli svantaggi: e poi, addio democrazia allora! E ho fatto l'ipotesi di padri intelligenti, che tutti i loro figliuoli, solo perchè i loro figliuoli, non credano aquile reali. Che diremo degli altri? Dovunque, per condizioni locali, sarà appena possibile, la folla di ragazzi « maturi » si riverserà nel vostro nuovo ginnasio, a meno che per non dare una smentita a voi cielo e terra non congiurino a far perdere il più volgare buon senso ai padri di famiglia italiani.

Qual forza di resistenza codesto ginnasio abortivo possa spiegare contro la tendenza pseudo-democratica verso la scuola unica *omnibus*, la Commissione avrebbe dovuto dirlo e non lo ha detto: cioè lo ha detto evasivamente, annunziando in genere il nuovo futuro assetto della scuola popolare complementare, e il nuovo futuro assetto di quelle altre scuole. Avremmo preferito che magari non si accennasse neppure alle obbiezioni nostre, e ci si facesse invece vedere come e quanto il nuovo futuro e ipotetico assetto delle altre scuole importerà seria differenziazione dal ginnasio triennale. « Condan-

nare una proposta - dice la Commissione - (p. 300), non per ciò che essa è o vuole essere, ma per quel che si suppone che potrebbe diventare, è facile e può esser comodo, ma soltanto come artificio di polemica ».

Già: vediamo piovere a distesa per otto giorni, e diciamo che è inevitabile una piena del Tevere, e preghiamo Giove Pluvio di smettere e Febo Apollo di mandarci cocenti i suoi raggi: e Giove Pluvio e Febo Apollo diranno che il nostro è... artificio di polemica!

Ma facciamo pure l'ipotesi che il vostro ginnasio possa resistere a quella malaugurata tendenza. Soltanto perchè da esso ginnasio avrete eliminato il latino, vi accorreranno e vi resteranno molti più di quanti si affollano nel ginnasio attuale; e alle porte dei vostri tre licei si presenteranno, complessivamente, molti più di quanti accorrono all'attuale liceo e alla sezione fisico matematica dell' attuale istituto tecnico, complessivamente: il che vuol dire maggior numero di laureandi, i quali per diritto o per traverso alla laurea arriveranno. Vuol questo la sana democrazia italiana? E non ci illudiamo su quella aggiunta di laureati che i nuovi ordinamenti promuoveranno. Saranno tutti o quasi tutti laureati di un realismo feroce, più feroce di quello che anima già il superfluo dei laureati attuali. Non credo possa aumentare il numero dei laureati appartenenti a famiglie di avito professionismo liberale o di grassa borghesia o di aristocrazia: questi ci son già tutti, o poco meno. Aumenterà il numero di quelli che con stenti e sacrifizi propri e delle famiglie avranno voluto sostituire alla paterna bottega o botteguzza a pian terreno il più nobile studio di avvocato o di medico al primo piano: tutte persone che quando disgraziatamente non abbiamo talento ed attitudini, anzi appunto allora a preferenza, avranno bisogno *di farsi valere:* e, fortunatamente, *a farsi valere* avranno imparato, come abbiamo visto, dalla educazione psicologica del vostro nuovo gin-

nasio. Ditemi reazionario quanto volete. Ma vi confesso che quante volte mi capitano ad esami universitarî e specialmente di laurea giovani affatto o pressochè inetti, io dò più volentieri lo scappellotto di prammatica ai ricchi che ai poveri. Nella casa del ricco quel misero diploma rimane il più delle volte vano ornamento; nella casa del povero diventa, non rarissimamente, strumento di ambizioni incomposte, d' intrigo, d' imbroglio, di nequizia.

Nè vogliate intonarmi la solita cantilena che tocca alle Università tenere addietro gl' inetti. Non so quanto sia teoricamente giusto questo concetto, e non mi occupo di analizzarlo. Dico che non siamo nella Repubblica di Platone, e che per ora, nè so per quanto altro tempo, l' Università è inetta a respingere gl' inetti; e forse anche allo stato presente delle cose, essa farebbe maggior danno ad esser meno inetta e a creare una schiera troppo numerosa di candidati universitarî insoddisfatti...

In trentasei anni di insegnamento universitario (e in gioventù, per una quindicina d'anni almeno, ho resistito non senza energia alle troppo sguaiate indulgenze) -, in trentasei anni io non saprei addurre un solo esempio sicuro di efficacia delle nostre bocciature: l' importuno ha sempre vinto l'avaro, e quando anche non gli riuscì di vincere quel disgraziato avaro contro cui diresse i primi assalti, trovò facilmente altrove il generoso di cui petè trionfare senza combattere. Oggi come oggi, l'unica resistenza efficace può esercitarsi alle porte del liceo, e soprattutto del ginnasio: la legge sulla maturità elementare e ora il nuovo ginnasio della Commissione Reale riducono a minimi termini, fiaccano, annientano quella unica resistenza.

Ho detto più sopra che mi rallegravo si volessero ora semplici e modesti esperimenti delle proposte della Commissione. Come io abbia fatto a non pensare che fra le proposte c' era a capo di lista il ginnasio unico non so; come ora io stesso, in coscienza, non posso ralle-

grarmi che sia sperimentato anche questo ginnasio. Sarebbe come sperimentare se il Sole riscalda o la pioggia bagna. E mi parrebbe di far grave torto alla scienza pedagogica e al senno politico dell'on. Ministro, se di questo infelice ginnasio unico non lo ritenessi così deciso oppugnatore, da seppellirne senz' altro l' infelice proposta.

Invece, la stessa Commissione ha fatto molte altre proposte e considerazioni che paiono anche a me giustissime. E mi duole soltanto che, per necessità di cose, io debba insistere a preferenza su quello di cui non convengo. Il tempo di cui dispongo è così breve, che debbo contentarmi di lasciar da parte anche ogni osservazione, dirò così, specifica.

È probabile intanto che alcuno si aspetti da me qualche parola sulla efficacia formativa del classicismo nella scuola, e sul danno che alla nostra cultura deriverebbe quando esso venisse a mancarvi. Ma non c'è bisogno, davvero, di ciò: coloro che oggi propongono le riforme invise a noi classicisti sono, o almeno dicono di essere, classicisti quanto noi e anche più di noi. Non c'è dissenso teorico sulla funzione educativa delle lingue e letterature classiche: il dissenso c'è solo in pratica, e per verità non è lieve. Noi classicisti abbiamo la strana pretesa che sieno studiate seriamente, gli altri ne credono più efficace e più utile una superficiale e generica informazione. Dissenso può esserci anche in questo che i più di noi a nessun altro studio attribuiscono tanto valore educativo quanto a quello del greco e del latino. Dalla qual premessa logicamente deriverebbe dovessimo opporci a qualsivoglia tentativo di prepararare intellettualmente i giovani alle professioni liberali con strumenti diversi, per esempio, con le lingue e letterature moderne. Forse non è male che io ripeta quì quale è la posizione mia rispetto a questo dissenso. Io sono fermamente convinto che la preparazione umanistica risponda, come non

si potrebbe meglio, al bisogno di avere nelle così dette classi dirigenti uomini di vedute larghe, non esclusivisti, di gusto fine, o almeno aborrente dal triviale e dal volgare, di intelligenza aperta ad ogni forma di attività scientifica e pratica, di carattere fermo e perfettamente equilibrato, di uomini, insomma, quali sono stati coloro che nelle varie nazioni civili hanno per secoli rappresentato finora il miglior prodotto della pianta uomo.

Non mi fa specie il ragionamento alla moda: mutano i tempi, si dice, e alle esigenze della vita moderna non risponde più una scuola vecchia. Non mi fa specie in generale, non mi fa specie soprattutto per quel che riguarda l'Italia. A quel complesso di condizioni materiali, intellettuali e anche morali, che si battezza col nome di vita moderna, altre nazioni sono arrivate prima di noi. Nessuno può dire che non si viva la vita moderna in Inghilterra, o che non sia vita moderna quella che si vive in Germania, poniamo, dal 1870 in poi. Vi troviamo un benessere materiale straordinario, forse talvolta persino eccessivo da un severo punto di vista morale, vi troviamo assommate le più svariate e modernissime forme di coltura e di scienza, vi troviamo molte altre belle cose che, sia detto qui fra noi in confidenza, l'Italia non ha ancora; innanzi tutto un po' meno di disinvoltura nella vita individuale, sociale e politica. Ora l'educazione delle classi dirigenti è stata sempre umanistica così in Inghilterra come in Germania: tutti o quasi tutti gli spiriti magni che hanno impressa un'orma profonda nella civiltà del loro paese provengono o provennero dalla scuola umanistica. Procuriamo, io dicevo e dico, di arrivar noi allo studio, al livello intellettuale sociale e morale di quelle nazioni con gli stessi mezzi con cui quelle vi giunsero. Nè mi pare che questo sia oscurantismo. Ma, se ben ricordo, mi fu risposto sui giornali, che il ragionamento mio era zoppo. Per rad-

drizzarlo bisognava dir piuttosto, che la Germania e l' Inghilterra quei miracoli avevan fatti *ad onta del classicismo e della scuola umanistica.* Alla buon' ora, sia pure così: poichè il classicismo non è stato, almeno, tanto deleterio da impedire quei miracoli, teniamocelo caro; possiamo esser proprio sicuri che il modernismo non sarà più maligno?

Ma c' è anche un altro argomento che spesso fa effetto. Siamo forse noi soli così avidi di riforme modernistiche della scuola? Non c' è un movimento analogo persino nella vecchia Inghilterra? Se ho a dire quel che penso, spesso mi viene in mente il confronto con quegli individui, favoriti in tutti i sensi dalla così detta fortuna, che hanno ogni ben di Dio, che sonó invidiati largamente dai loro simili, e nonostante si affaticano continuamente a cercare di che cosa possano dimostrarsi scontenti. La psicologia delle nazioni non è gran fatto diversa dalla psicologia degli individui; e questi, come è risaputo, ben raramente si contentano del bene che hanno: οὐδὲν δεινότερον ἄνθρώπου πέλει credo che Sofocle l' abbia detto anche in questo senso!

Tuttavia, non credo opportuno cercar d' imporre questa convinzione mia e di molti classicisti. Sarà un errore dei nostri avversarii credere che il modernismo possa in tutto e per tutto, e senza ombra di svantaggio, sostituire la funzione del classicismo, ma è un errore che si è impossessato della mente di troppi perchè non si abbia a tenerne conto. Facciamone l' esperimento, con tutta lealtà, con ogni serietà. Guardiamo un po' che cosa pretendiamo dal latino e dal greco, e procuriamo di pretendere, per quanto è possibile, lo stesso da lingue e letterature moderne. Possiamo pretendere addirittura tutto, ci dirà un modernista serio ed acuto, il Galletti, il quale ha cercato di dimostrare come tutto ciò che è formativamente utile nel classicismo è già passato senza pagar dogana nei grandi moderni: perchè

non attingere dai rivoli vicini quello che è tanto malagevole rintracciare nei fonti lontani? *Tardi ingenii est rivulos consectari, fontes rerum non videre.* Vedete un po' che corbellerie sa dire anche un classico autentico, Marco Tullio Cicerone! Parla di tardo ingegno, e nel Galletti, per non dir di altri, l' ingegno tardo non c' è davvero. A giustificazione di Marco Tullio conviene però aggiungere che il Galletti vede benissimo lui i *fontes rerum*, e dice che non hanno bisogno di vederli gli altri! O forse come *tardi ingenii* gli si sono presentati questi altri?

Io, dunque, nonostante le mie fermissime convinzioni, desidero l' esperimento serio e leale della scuola moderna. E ai miei correligionarî in classicismo ho ripetutamente rivolto preghiere di non addurre come esperimento concludente quello che si è fatto e si fa tuttora nelle sezioni fisico - matematiche degl' istituti tecnici. Quello non è esperimento nè serio nè leale, e deve essere stato un ben maligno classicista colui che così deplorevolmente l' ha organizzato. Ma forse è opera non di un classicista, bensì di qualche precursore del medesimo: e allora di quella tal pedagogia confusionista non è il caso di maravigliarsi. L' esperimento va fatto in una scuola *ad hoc*, che dalla istruzione elementare porti i giovani alle soglie dell' Università, senza intrugli di sorta, ma con la stessa laboriosità che esige e dovrebbe esigere la scuola classica, e con insegnanti in grado di ricavare dallo studio di lingue e letterature moderne il massimo possibile frutto di educazione intellettuale e morale. È incalcolabile il danno che si farà al nostro paese creando sia pure una di siffatte scuole moderne senza esser sicuri che tutte le parti del complesso organismo sieno degne della solennità e dell' importanza dell' esperimento. Non si dimentichi che il solo nome di *moderna* dato ad una scuola sarà la calamita di tutti gli scansa - fatica del bel paese, e se sarà una

scuola *più facile* continuerà ad essere affollata sempre, e darà ben presto una folla di licenziati, dimostrerà cioè che l'esperimento è riuscito favorevolissimo. Al modernismo, diranno gl'ingenui; alla pigrizia intellettuale, alla ignoranza, alla svogliatezza, alla demoralizzazione della gioventù, diremo noi, che sappiamo come e perchè quella scuola è ricercata e frequentata: e lo diranno, io spero, anche i professori universitarii che si troveranno senza confronto a peggior partito che non si trovino oggi. È presto detto: « si tornerà indietro ». La massa ignorante avrà avuto troppo buon giuoco nell'esperimento di modernismo: dove troverà allora il vecchiume la forza per abolire la scuola più desiderata, più frequentata, più fertile produttrice di diplomi di elevata cultura? Non posso mai credere che un Ministro, il quale oltre all'essere valoroso pedagogista, non ignora quanta sia in Italia la scarsezza di persone adatte a dirigere ed eseguire un esperimento così delicato, non posso mai credere che se non saprà escogitare tali garenzie da rendere innocuo l'esperimento, egli voglia a cuor leggero tentarlo. Piuttosto darà sulla voce a me, che per amor di pace ho sacrificata la logica; e userà della sua non sospetta autorità per convincere i commissarî, e non i commissarî soltanto, che un buon ginnasio umanistico, ben diretto, con buoni insegnanti, liberato dal troppo e dal vano che lo soffoca, liberato soprattutto dal discredito in che i suoi predecessori lo hanno posto col mutare e rimutare senza posa, col non fare a tempo per gl'insegnanti quello che giustizia voleva, col tener sempre sospesa sull'insegnamento classico una scomunica da lanciare o no, a seconda che aure parlamentari in un senso o in un altro spirassero, un buon ginnasio umanistico può accogliere, deve accogliere tanto di modernità, e tanto di immediata utilità pratica da rispondere perfettamente ai bisogni, alle nobili aspirazioni, alle tendenze buone dell'età moderna

e modernissima, mentre è la scuola migliore per combatterne efficacemente i vizii e le prave tendenze, l'utilitarismo crasso ed intransigente, il disprezzo di ogni nobiltà di pensiero, di sentimenti e di opere.

Nel ginnasio attuale, come vedesi, sono parecchie cose da emendare, altre da cacciar via, altre da introdurre arditamente. Soprattutto deve essere una scuola faticosa, *più* che oggi non sia, ma anche *meglio* che oggi non sia. È una scuola per i forti di talento e di volontà, e questi soli possono e debbono pretendere di essere a capo della nostra vita sociale; ma il talento e il forte volere non debbono neppure essere sciupati in enciclopediche superficialità. È una scuola lunga, che non si abbrevia impunemente, meno che altrove in Italia, dove è più difficile compensare con l'intensità il minor tempo di lavoro.

Con questo ideale, che non è follia davvero sperar di vedere in atto, contrasta aspramente quel liceo classico di cinque anni che la Commissione Reale raccomanda come « irrobustimento del classicismo », e che messo in opera ridurrebbe in breve tempo l'educazione umanistica un nome vuoto di senso. Non mi è dato ripeter qui nè tutto nè in parte quello che ed altri ed io stesso abbiamo detto contro una « Reformschule » alla tedesca, che della « Reformschule » conserva solo le parvenze e manomette la sostanza. Una « Reformschule » per cui mancherebbero forse già oggi gl'insegnanti adatti, e mancherebbero indubbiamente in seguito, quando i giovani insegnanti, secondo gli ordinamenti proposti dalla Commissione, dovessero restare lunghi anni a dimenticare il loro latino nel ginnasio triennale, prima certamente di ritornare al classicismo nel liceo classico.

Troppo e da troppi si parla poi di riforme di metodi. Sarebbe forse questa una ragione perchè non ne parlassi io. Ma vi confesso che, pur non avendo nulla da dire che io non abbia detto e ridetto mille volte,

non so rassegnarmi a tacere neppur oggi. È il tema classico, la vera calamità delle sciocchezze, qualche volta in grave ammanto di pseudo-pedagogia.

Nella nostra scuola classica, si dice, non s' impara bene nulla di greco e di latino: è ben raro trovare chi, dopo alcuni anni che abbia abbandonato il liceo, ricordi alcunchè di apprezzabile di ciò che pure è stato il tormento della sua adolescenza e della prima giovinezza. Poniamo che sia così. Ma non è diversa la condizione della letteratura italiana, della storia, della geografia, della storia naturale, della matematica, della fisica, della chimica e, ahimè, anche della filosofia? Dunque, se mai, non rimedii specifici per il greco e il latino. In realtà, però, non è così. Queste lagnanze si perpetuano oramai da cinque secoli: ogni generazione lamenta che da uno studio lungo e faticoso non si ricavi almeno tanto frutto quanto ne ricavava la generazione precedente! Vorrei, a vostra edificazione, farvi un florilegio di codeste lagnanze: accanto a nomi illustri trovereste una folla di oscuri. Le questioni pedagogiche rassomigliano all' *Orcus* che tutti accoglie, senza distinzione di casta, di talento, di dottrina; e accade troppo spesso che uomini di talento e di senno, quando di tali questioni ragionano, ragionano, nè più nè meno, come gli altri.

Fermiamoci, intanto, alle lagnanze moderne. Nella nostra vecchia scuola italiana, senza tanti fronzoli scientifici, il latino s' imparava e si sapeva, e qui potrei farvi sfilare innanzi una quantità di professionisti, che conoscevano Orazio e Virgilio egregiamente, che del buono del classicismo si erano fatto succo e sangue, ecc. Ma cominciamo dall' osservare che in quella vecchia scuola il latino era tutto. Ridate al puro classicismo il tempo e l' importanza che quella scuola gli accordava, e garentisco che anche i *metodi cattivi* di oggi daranno resultati molto superiori a quelli che voi decantate. Io

sono, e non ne ho gran merito, abbastanza vecchio per avere avuto la prima educazione nella scuola vecchia: a otto anni, e non m' inganno sulla data, non so bene quanto io capissi del resto, avevo già studiato buona parte del piccolo « Donato » costrutto e rinnovato da Pompeo Garnelli, e interpretavo alla meglio la « Sèlletta » di Cicerone, cioè, per chi è vago di saperlo, le « Epistulae selectae », e la prima era « Tibi gratulor mihi gaudeo, tua tueor »; e non precisamente questa prima lettera, che conoscevo già da un pezzo, ma una lettera più difficiletta mi procurò una correzione indimenticabile, per cui posso assicurarvi che non avevo allora più di otto anni. Intanto cominciamo dal constatare che l' infanzia era allora tormentata dal latino, e non pare se ne avessero tutti quei terribili danni che la pedagogia allegra oggi ha scoperti: naturalmente non parlo di me, ma i vecchi brontoloni, e precisamente quelli che sanno brontolare con miglior garbo e con più efficacia, su per giù ebbero tutti tormentata l' infanzia dal latino, e si son conservati sani e freschi, sanissimi e freschissimi di corpo e di mente, e hanno rappresentato il meglio della nostra cultura e della nostra scienza.

Ma torniamo al nostro argomento. Dunque, posto anche che s' imparasse molto di più, si studiava anche molto di più. Non si esagerino però questi maggiori e migliori resultati. Uomini di molta cultura classica ci sono stati sempre e ci sono, indipendentemente dalla qualità della scuola: l' esagerazione sta nel dare ad intendere che allora ve ne fossero tanti di più. È vero che tanti avevano reputazione di cultura classica; ma ne ho conosciuti non pochi di quei tanti (ce n' è ancora nelle terre d' Italia) e abbastanza frequentemente ho trovato niente altro che superficialissima vernice classica, nessuna solidità di dottrina. I soliti venti emistichii di Virgilio, altrettanti di Orazio e di Ovidio costituivano l' intero loro patrimonio classico, e, come avviene

anche in altro ordine di reputazione, passavano e passano per veri arcimilionari. Insomma, coscenziosamente bisogna dire che, in proporzione, quella scuola in cui il latino doveva essere l' essenziale, in cui a volte non si faceva che latino, in realtà dava resultati stranamente sproporzionati al tempo che lo studio del latino portava via.

Ma il latino vi s' insegnava bene, continueranno a dire. Senza dubbio, dico anche io, per molti particolari, che saprei enumerarvi ad uno ad uno, se fosse questo il luogo e il momento. Molte esercitazioni pratiche addirittura indispensabili sono a poco a poco scomparse nella nostra scuola, perchè si sono condannate in blocco come esercitazioni rettoriche. Ora, Italiani che abbiano ritegno di far della retorica non sono molti, ma che amino di essere annoverati fra i nemici irreconciliabili della rettorica, sono infiniti. E così, col pretesto della rettorica non abbiamo più quel modesto corredo di nozioni sicure che i nostri vecchi avevano, che non costituiscono per sè stesse molta scienza, ma sono condizione *sine qua non* per progredire rapidamente e sicuramente nella scienza. Non voglio ricordar nulla che riguardi il greco e il latino. Fino al 1865, almeno, per la licenza ginnasiale si doveva dar prova di saper fare versi italiani che tornassero, e noi non si pensava neppur lontanamente che con questo si pretendesse poesia da noi. Ma lo hanno pensato i nemici irreconciliabili della rettorica, e lo scandalo è cessato. Nel 1874, domandai, non ricordo bene se a 52 o 56 candidati alla licenza liceale, quali accenti e come disposti fossero indispensabili nell' endecasillabo, e tutti, senza eccezione, mi risposero di non saperlo, parecchi più arditi aggiunsero che non l' avevano imparato, perchè non intendevano dedicarsi. . . . alla composizione poetica. Era bandita, come vedete, la rettorica, ma era subentrata qualcosa di peggio, l' ignoranza. Voglia il cielo che la

guerra analoga che si fa oggi alle esercitazioni scolastiche non abbia lo stesso effetto: ma per verità siamo già un pezzo avanti!

Io dunque non nego che per alcuni particolari si debba tornare alla *praxis* scolastica di cinquanta, sessanta, cento anni fa. Ma è ridicolo quando su questi particolari si pone, per esempio, la grammatica che è il babau della pedagogia allegra. A sentire costoro, la grammatica l'hanno inventata gl' insegnanti secondarii di questi ultimi decennî! Ho sentito a dire io stesso da un uomo che meritamente gode molta riputazione letteraria in tutta Italia che l'indirizzo grammaticale dei nostri ginnasi è deplorevole, si pretende insegnare niente meno che la morfologia! E, in realtà, mi pare che nel mio vecchio « Donato » di Pompeo Sarnelli questa misteriosa morfologia non ci fosse, e neppure nel *Metodo* di Porto Reale che allietò in seguito gli anni della mia fanciullezza, e neppure nella « Grammatica Patavina », in cui cominciai ad imparare Alpha, Beta, Gamma, ecc. Ma vivaddio, c'era *rosa rosae, iecur iecinoris, dico dixi, facio feci,* declinazioni e coniugazioni con gli eterocliti, con gli anomali, coi difettivi, ecc. Il greco e il latino senza grammatica non s'insegnano e non s'imparano, e da Dionisio Tra[illegible] in poi, da duemila e duecento anni in qua, ogni scuola di cultura è stata mandata innanzi volta per volta con la grammatica *pro tempore,* con la grammatica fondata sulla scienza glottologica *pro tempore:* e così si continuerà a fare finchè buon senso ci sarà. Greco e latino senza grammatica, dato che possibile sia, è classicismo da analfabeti; e per quanto io stesso riconosca l'importanza informativa delle lingue e letterature classiche, l'essenziale per me ne è il valore formativo: ove questo si abbia a distruggere, rinunzio senza rimpianti anche al resto.

Ma io non so di quante cose interessanti avrei voluto discorrere con voi: della distribuzione delle materie

in quei tre mirabili licei che la Commissione ha costruiti (l'economia politica, la scienza delle finanze, il diritto amministrativo sapete dove li troviamo? proprio nel liceo moderno, che sarà il seminario maggiore degli avvocati, i quali tutta quella roba potranno poi studiarla all'Università): della grammatica, delle lingue classiche come strumento indispensabile di educazione mentale; della qualità necessaria d'insegnanti di lingue moderne, perchè queste sieno insegnate con frutto nelle scuole di alta cultura; delle condizioni indispensabili per avere insegnanti buoni, soprattutto nelle prime classi, ecc. ecc.

Rinunzio a tutto; e se non rinunziassi io, mi obbligherete voi. Non rinunzio a ripetervi il mio *delenda Carthago*. Il classicismo, il modernismo, l'indirizzo scientifico, l'indirizzo letterario, e che so io, sono tutte buone e belle cose anche nella scuola di alta cultura.

A questa si provvede indirettamente, ma efficacissimamente, col creare, ricreare e riformare razionalmente secondo i bisogni del nostro tempo tutte le altre scuole, di ordine e d'indirizzo varissime, in modo che meritino davvero il nome di tecniche. Direttamente poi ed efficacissimamente si provveda col convincere i nostri contemporanei che la scuola di alta coltura non è destinata proprio all'allevamento e al miglioramento fisico della razza, ma ai forti di talento e di volontà, che non ne usciranno forse sempre rosei e paffutelli, ma che al lume della scienza e della storia sapranno dirigere le sorti del nostro paese. Oggi si fa guerra nominalmente al greco e al latino, in realtà è guerra ad ogni studio serio, difficile, che moderi la corsa sfrenata ai diplomi: dovere dell'uomo di Stato è di tener coraggiosamente fronte a queste tendenze da fannulloni; per nuotare e navigare alla deriva non occorre gran valore nè natatorio nè nautico.

La Scuola Media e le attitudini che essa deve risvegliare nei giovani

Conferenza tenuta dal prof. Guido Castelnuovo

il 23 Aprile 1910.

Le gentili insistenze che la Presidenza della Sezione romana di codesta Federazione mi ha usato, hanno vinto la mia naturale riluttanza a parlare in pubblico; riluttanza aggravata anche dal pensiero che in una questione tanto dibattuta riesce impossibile dir cose nuove. Le discussioni degli ultimi anni non furono vane però; ad esse dobbiamo se sopra alcuni punti fondamentali del problema riguardante la scuola media si sia ottenuto un consenso che un decennio fa sembrava irraggiungibile. Tutto induce dunque a sperare che questo nuovo scambio di vedute giovi a togliere molti malintesi che durano tuttora, ed a rendere accettabili ad un gruppo sempre più largo di studiosi alcune nuove vedute che a torto furono ritenute sovvertitrici.

Che le scuole medie di alta cultura (di queste solo mi occupo) non rispondano ai fini cui son chiamate, è convinzione così generale che non occorrono parole per dimostrarlo. Il loro ordinamento antiquato mal si adatta ai bisogni dell'ambiente, profondamente rinnovatosi ne-

gli ultimi tempi, e la istruzione che esse forniscono più non soddisfa nè gli spiriti audaci, che affrontano la lotta quotidiana, né i timidi, che cercano rifugio nei campi sereni della scienza.

La classe sempre più numerosa che partecipa alla vita attiva del paese si lamenta che i giovani non acquistino nella scuola nessuna di quelle nozioni che sono pur necessarie per comprendere e dirigere la moderna società. Le complicazioni ogni giorno crescenti della vita moderna, la necessità che gli spiriti più alti esercitino una benefica influenza sulle classi inferiori, anche prima di aver rinforzato con una lunga esperienza la loro cultura, inducono a chiederci se convenga far trascorrere gli anni più belli della giovinezza nella contemplazione di un mondo sparito, quando la società in cui viviamo presenta tanti fenomeni grandiosi degni di studio e ricchi di insegnamenti. — La vita, si suol rispondere, è una maestra efficacissima; essa si incaricherà di compiere l' educazione del giovane. — Maestra efficace, invero, ma solo per chi sia in grado di interrogarla e di comprenderne le lezioni. Ora, quanti fra i licenziati delle nostre scuole medie hanno la preparazione necessaria per seguire un ragionamento intorno ad un fenomeno economico o sociale? Gli uni, i docili, imbevuti di grammatica, di poesia e di scienza purissima, vivono colla testa nelle nuvole ed incespicano sui sassi della terra; gli altri, i ribelli, poco appresero nella scuola, e dai rapporti sociali hanno imparato solo alcune massime grossolane ed empiriche cui senza discernimento si affidano nella loro carriera. Questo irriducibile antagonismo fra teorici e pratici non lo constatiamo noi ogni giorno nelle nostre classi dirigenti? Quante volte ricorre il nostro pensiero ad un'altra nazione, l' Inghilterra, nei cui uomini di Stato è così frequente il giusto equilibrio tra le une e le altre doti! Nè basta il dire che è questo un pregio naturale della

stirpe anglo-sassone; giacchè si può rispondere che a nulla servirebbe la scuola se non tentasse di rinforzare nei giovani quelle attitudini che in essi appaiono deficienti.

Le stesse vivaci discussioni a cui la riforma della scuola ha dato origine rivelano la rigida separazione fra teorici e pratici che prevale presso di noi. Gli uni si lagnano che le nostre scuole medie non forniscano ai giovani nozioni di utilità immediata: rispondono gli altri che la coltura deve esser disinteressata, che le anime giovanili non vanno turbate colle questioni scottanti della vita quotidiana, ed inventano una brutta parola, *l' utilitarismo*, per colpirla con tutto il loro disprezzo.

Ora la fiera disputa si appoggia, in parte, sopra un equivoco. Che il professore non deva spendere il suo tempo per insegnare ai discepoli l' arte di far quattrini, siamo tutti d' accordo; ma francamente il pericolo mi sembra immaginario. Se egli fosse maestro così provetto nell' arte di arricchire, pensate voi che avrebbe scelto la carriera dell' insegnamento? Piuttosto, poichè la sua scelta implica una rinunzia alle soddisfazioni materiali, per seguire un alto ideale, vi è il rischio che egli quasi inconsciamente trascini con sè anche taluno di quei discepoli che non hanno le ali per volare. E questo pericolo non mi sembra minore dell' altro.

Il disprezzo che molti teorici hanno per le questioni pratiche somiglia alquanto al sentimento che la volpe della favola provava per l' uva che non sapeva cogliere. Un problema pratico è spesso ben più difficile di un problema teorico, questo deriva da quello mediante la eliminazione di una serie di circostanze accessorie, che noi pudicamente amiamo chiamare trascurabili, ma che, con maggiore sincerità, dovremmo dire intrattabili nello stato attuale della scienza. Lo scienziato teorico offre al pratico una elegante soluzione; ma questi non la può accettare senz' altro, giacchè a lui non è lecito attri-

buire ai materiali che la natura gli fornisce le più incongrue proprietà, di cui il teorico si diletta. Così, nella divisione del lavoro spetta al tecnico un cómpito che non richiede nè minore acutezza di ingegno nè minore somma di cultura. È pur giusto ricordare che ogni scienza astratta facilmente degenera, quando troppo si allontana dalle applicazioni.

Si distinguono spesso le questioni in elevate e volgari. Ma le questioni non nascono con un maggiore o minor grado di nobiltà. Son le nostre menti che uno stesso problema ora illuminano colla luce della sapienza, ed ora offuscano colle tenebre dell' ignoranza e del pregiudizio. Fenomeni comunissimi hanno suggerito a Galileo e a Newton scoperte immortali; il più grandioso spettacolo della natura lascia freddi e indifferenti i poveri di spirito. L' esame di un qualsiasi argomento assume un carattere elevato quando il fatto singolo che colpisce la nostra attenzione viene associato coi molteplici fenomeni aventi con esso qualche legame palese o nascosto.

L' utilità personale o sociale che si collega con una ricerca non basta certo a dimostrarne la elevatezza, ma non autorizza nemmeno a diminuirne il valore. Nessuno più di me è portato dalla natura dei propri studî a tenere in sommo pregio la scienza pura; nessuno più di me è persuaso che s' avvia alla decadenza un popolo il quale guardi con disprezzo la ricerca disinteressata, e rinunzi alle alte idealità. Ma bisogna esser ciechi per non accorgersi che un paese ove la classe dirigente sdegnasse di occuparsi dei problemi che riguardano la vita e la prosperità della nazione, correrebbe incontro ad una precipitosa rovina.

Tutte queste considerazioni, pur così semplici, dimostrano quanto sia dannoso distoglier lo sguardo dei giovani dai fatti, sian pur comuni, della vita quotidiana. Il professore rinunzia così al mezzo più efficace per e-

ducare nei discepoli lo spirito filosofico che consiste nell' indagare attraverso al minuscolo avvenimento le condizioni sociali di cui esso è un sintomo, le cause remote che l'hanno prodotto, gli effetti a cui può dar luogo. Gli insegnamenti della storia non lasciano mai una traccia così profonda come gli insegnamenti della vita contemporanea esaminati sotto la guida di un abile interprete. Nè questo esame deve arrestarsi ai confini dell' Italia. I costumi dei vari popoli, di quelli specialmente dove la civiltà ha raggiunto un livello più elevato, possono fornir argomento a considerazioni altamente istruttive. Son convinto che un viaggio spirituale attraverso al mondo contemporaneo potrebbe con notevole vantaggio costituire il viaggio attraverso ai secoli, che con tanta larghezza infliggiamo ai nostri giovani e che essi accolgono di solito con una così sovrana indifferenza.

Alle critiche che ho mosso sinora, altre di indole affatto diversa vengono aggiunte da taluno dei più autorevoli rappresentanti delle moderne vedute scientifiche.(1)

Son considerazioni meno atte a colpire un pubblico largo, ma non per questo meno degne di fermare la nostra attenzione. Si rileva giustamente che i programmi delle nostre scuole risalgono ad un'epoca tra il 60 e l'80 in cui una singolare miopia infieriva nelle schiere degli uomini di studio. I colpiti da questa deformazione visiva erano acutissimi osservatori nel campo ristretto raggiunto dal loro sguardo; ma al di là regnavano tenebre profonde. Ora, supponete che un generale per esplorare un terreno accidentato disponga a grandi distanze l' uno dall' altro pochi soldati di vista corta e raccolga poi le descrizioni che ciascuno di questi gli farà dei pochi sassi che i suoi occhi hanno potuto vedere. Quel gene-

(1) Alludo qui all' ottimo libro dei professori Galletti e Salvemini: « La riforma della scuola media », dove il grave argomento è trattato con speciale competenza.

rale avrà seguito lo stesso metodo che si è sempre tenuto da noi nel far redigere i programmi delle nostre scuole. Sembrano questi descrizioni minuziose di tante oasi delle quali lo scolaro dovrebbe conoscere ogni filo d'erba; poco importa se tra l'una e l'altra v'è il deserto. Mettete in mano questi programmi specialisti a professori in cui la tendenza allo specialismo fu acuita dagli studi universitari, e per ciascuno dei quali l'aspirazione più alta è che gli allievi acquistino una profonda erudizione nella propria materia. Riuscite ad immaginarvi quale perturbazione succederebbe nella mente dei giovani, nella ipotesi inverosimile che essi potessero o volessero studiare tutto quello che sentono insegnare? Il cervello dello scolaro ideale mi richiama la immagine di una libreria entro la quale siano stipati a forza quanti più libri antichi e moderni era possibile farvi entrare; disgraziatamente la fatica per estrarre un volume è così grande che il bibliofilo vi rinunzia e si accontenta di far ammirare agli amici le artistiche rilegature e le muffe venerande. Anch'io vorrei che la mente del giovane fosse paragonabile ad una libreria, ma questa dovrebbe contener soltanto pochi libri raccolti con lungo studio e grande amore, accanto ai quali dovrebbe esser riserbato un largo spazio vuoto perchè il lettore potesse aggiungere via via durante la vita quei fedeli compagni delle ore liete o tristi che egli avesse imparato ad ammirare.

Tolta la metafora, la scuola media deve dare non la sapienza, ma il desiderio, il bisogno della sapienza; non la cultura enciclopedica, ma un'idea chiara, per quanto necessariamente molto limitata, delle principali questioni che i vari rami di conoscenza prendono in esame, e di qualcuno dei metodi che furono impiegati per trattarle. Non si tema di sacrificare la profondità alla larghezza di idee. Anche troppo presto verrà il momento per il giovane di sottrarre lo sguardo alla con-

templazione dell' universo per concentrarlo nella lente del microscopio. Lasciamo vivere l' adolescente all' aria e alla luce finchè la preoccupazione della dissertazione di laurea o del titolo per il concorso non venga a turbarne e ad annebbiarne la facoltà intellettuale!

Certo, un insegnamento così inteso non potrà fornire al licenziato la preparazione specifica per l' una o per l' altra Facoltà universitaria. Ma non deve esser questo il cómpito delle scuole medie. Esse devono dare solo l' attitudine a seguire studî più elevati; non insegnare i vocaboli di cui farà uso il professore di Diritto Romano o di Filosofia. Tra la scuola secondaria e l' Università esisterà sempre una lacuna; l' allievo degno di proseguire i suoi studî deve aver la forza di colmarla da sè. I professori delle scuole medie, anzichè farsi la concorrenza, esaltando ciascuno la importanza del proprio insegnamento, cerchino dunque di cooperar tutti ad un unico altissimo scopo, ad elevare le qualità intellettuali e morali dei giovani, senza preoccuparsi degli inevitabili difetti che la cultura di questi potrà qua e là presentare.

Per procedere ora dalla critica alla parte ricostruttiva, occorre precisare quali attitudini convenga specialmente risvegliare e coltivare negli allievi, e quali insegnamenti siano più efficaci per raggiungere la méta. Nel campo intellettuale le qualità che meglio valgono a distinguere l' uomo elevato dalla mediocrità sono la fantasia creatrice, lo spirito di osservazione che forniscono gli elementi ad ogni opera d' arte o di scienza, le facoltà logiche che, frenando gli slanci del pensiero, dánno all' opera proporzioni giuste e coesione.

Senza fantasia non v' è artista scienziato. Ma di fantasia non possono difettare nemmeno l' ingegnere, il commerciante, l' uomo politico, quando essi non si rassegnino a seguire pedestremente i precetti dei loro predecessori, rinunziando a qualsiasi audace iniziativa.

Ogni opera grande di arte o di scienza, i poemi di

Omero come le moderne teorie cosmologiche, fisiche o biologiche, quando siano commentate da uno spirito largo, possono risvegliare o disciplinare la divina fantasia. Ma poichè l'arte ha un valore e un'efficacia di penetrazione superiore alla scienza, almeno finché la mente non sia matura, è giusto che all'arte ed in special modo alle letterature sia affidato questo altissimo cómpito. Si ricorra largamente alle letterature di tutti i tempi e di tutti i popoli, valendosi delle traduzioni, giacchè i pregi di sostanza non si perdono nella versione, mentre inefficace riesce la lettura dell'originale a chi mal pratico della lingua antica o straniera non possa formarsi una visione sintetica dell'opera. Nè si trascurino le risorse che le arti belle possono fornire. Ogni scuola dovrebbe possedere una raccolta di riproduzioni dei capolavori della pittura, della scultura e dell'architettura, che il professore di lettere o di storia potrebbe far gustare ai giovani. Si verrebbe in tal modo ad educare anche il gusto artistico che tarda spesso a sviluppare nei giovani.

Occorre principalmente curare le doti dello stile, le qualità espositive, che tanto lasciano a desiderare nei nostri studenti; i quali, se sanno riunire insieme quattro frasi rettoriche per commentare il più insulso proverbio, non riescono ad esporre con chiarezza, con garbo, con ordine un qualsiasi argomento di scienza, di storia, o di critica. Quì molto si ha il diritto di attendere da uno studio serio e coscienzioso delle lingue e delle letterature moderne, contro il parere dei classicisti intransigenti i quali temono che una minor conoscenza delle lingue classiche possa portare la degenerazione della nostra. Quante volte siamo spinti ad ammirare la lucidità, l'eleganza, la snellezza della prosa francese od inglese, e quante volte nella nostra ci accade di deplorare la forma ora pomposa ora dura, sempre vistosa anche quando ad essa null'altro si chieda se non di rivelare, come veste trasparente, il pensiero ispiratore!

È giusto riconoscere che vari difetti della nostra prosa sono andati attenuandosi negli ultimi tempi per varie ragioni che non mi fermo quì ad indagare.

Questo ringiovanimento della lingua potrà esser rinforzato se accanto alla Scuola classica, che eserciterà sempre una funzione conservatrice, sorgerà un nuovo istituto ispirato alla coltura delle lingue moderne.

Lo studio dei capolavori artistici gioverà pure a prefezionare una qualità cui attribuisco un valore grandissimo: lo spirito di osservazione. In ciò il professore di materie letterarie potrà aiutare i colleghi di scienze naturali e di fisica, ai quali particolamente è affidato questo nobile intento. Le qualità di osservazione richieste dalle scienze naturali (nei limiti ove conviene contenerle) son diverse da quelle di cui abbisogna il fisico; hanno un carattere più primitivo, più ingenuo, più adatto quindi alle menti dei giovanetti che frequentano i primi anni delle scuole medie. Dovranno questi esser guidati a distinguere le piccole analogie e le piccole differenze che sfuggono al profano. Ma perciò la scienza va studiata non sopra i libri, bensì al contatto con la natura. Che importa se delle innumerevoli specie animali o vegetali l'alunno finirà per conoscere ben poche, e di qualche altra avrà sentito solo un fugace cenno? Egli avrà imparato come la scienza si costituisca, e, ciò che più vale, avrà ricevuto una educazione impareggiabile dei sensi. Riabilitare i sensi; è questo un ufficio altissimo che la scuola deve proporsi, finchè l'alunno non abbia una sufficiente maturità perchè si possa impunemente stimolarne e forzarne l'intelligenza. La vista e l'udito non furono concessi ai giovani solo per leggere i manuali scolastici e per ascoltare la parola del maestro; immagini ben più potenti e incancellabili fornisce la natura, ben più alta è la sua voce per chi sappia interrogarla!

In forma anche più elevata lo spirito di osservazione viene acuito dalla fisica, la quale, ove sia insegnata in

modo opportuno, dà insieme una squisita educazione dei sensi e della mente. Il più umile fenomeno, sfuggito mille volte alla nostra attenzione, viene fissato dal sagace osservatore, il quale lo associa a mille fatti che in apparenza non hanno con quello nessun rapporto, e che pur risultano espressioni di un' unica legge grandiosa, valida nell' intero universo. Qual ginnastica intellettuale può reggere al paragone con questa, che alterna continuamente l' uso dei procedimenti induttivi e deduttivi, e ad ogni passo richiede l' intervento delle doti tecniche per controllare coll' esperimento le più ardite concezioni del pensiero? Ma pur qui l' estensione data all' insegnamento è tutta a scapito dell' efficacia. Invece di esporre gli innumerevoli tipi di pile elettriche di cui nessuno ricorda più i nomi, quanto sarebbe meglio concentrare l' attenzione dei giovani sopra alcune teorie fondamentali, e queste illustrare sotto molteplici aspetti, discorrendo delle varie fasi attraverso le quali la scienza è passata per arrivare alla conoscenza odierna, narrando i tentativi, ora vani ora coronati di successo, che hanno condotto alla scoperta. Una esposizione storica della teoria della gravità, che, partendo dalle prime incerte nozioni di Aristotile si fermasse sulle memorabili esperienze di Galileo, per giungere alla grandiosa sintesi di Newton, lascierebbe tracce incancellabili nella mente di ogni ascoltatore e gli comunicherebbe quello spirito e quel gusto della fisica, che l' insegnamento enciclopedico d' oggi corre il rischio di far perdere.

Nell' educare la mente, nell' acuire le qualità logiche, la fisica troverà una preziosa alleata nella matematica, purchè a questa si tolga quel superbo isolamento in cui, a torto, si è voluto rinchiuderla. Che i metodi attualmente adoperati presso di noi per lo studio delle scienze esatte non abbiano il valore educativo, che ad essi si suole attribuire, ho già sostenuto in varie occasioni; mi limito perciò ad esporre qui brevemente il mio pensiero.

La forma rigida di ragionamento che la geometria impiega è adatta allo scopo solo perchè agli oggetti reali vengono sostituite figure astratte, inesistenti, alle quali sono tolte artificialmente le imperfezioni di quelli. I teoremi della geometria valgono veramente per queste figure astratte e non per gli oggetti che esse rappresentano. Ma il coefficiente di correzione nel passaggio dall'astratto al concreto è così piccolo, finchè si rimane nel dominio geometrico, che spesso è lecito trascurarlo. Ben diversa è la condizione delle scienze fisiche, e specialmente delle scienze sociali. Quando pure in esse si riesca, mediante successive depurazioni, a sostituire simboli astratti alla realtà e a ragionare su questi, i risultati cui si arriva hanno un semplice valore teorico. Il passaggio che ancora si deve compiere per applicarli al mondo reale presenta spesso maggiori difficoltà di quelle che si son vinte ragionando sui simboli, e costituisce la parte essenziale e più interessante nella ricerca della verità. Il difetto della matematica pura, sotto l'aspetto educativo, sta precisamente in ciò che essa, per la maggior semplicità dei fatti di cui tratta, non è costretta a tener conto delle condizioni reali, nè a far uso di quelle forme di ragionamento approssimato, che son pur le sole applicabili nella vita. E per lo scarso richiamo alla realtà essa può indurre i giovani nel pernicioso pregiudizio che una scienza possa costituirsi col solo ragionamento, e a far dimenticare che la base di ogni verità è l'esperienza.

È giusto però riconoscere che questi difetti risiedono nei metodi didattici impiegati per un falso omaggio alla tradizione, piuttosto che nel contenuto della geometria. Gli inconvenienti possono togliersi qualora si abbia cura di mettere in evidenza il carattere sperimentale delle verità primitive su cui quella scienza è costruita; si ricorra all'esperienza per scoprire o giustificare anche molti di quei fatti che Euclide dimostra

col ragionamento, e finalmente, accostando la geometria alla fisica ed alle varie applicazioni, si faccia notare come l'approssimazione risorga appena dal regno dei simboli e si passi nel campo degli oggetti reali.

Per amore di brevità rinunzio a discorrere degli altri insegnamenti, che pur devono far parte di ogni scuola di cultura generale, e specialmente della filosofia, che col suo spirito immortale deve animare ogni dottrina. E rinunzio a parlare dell'educazione del carattere, che non ha certo minore importanza dell'istruzione dello spirito. È tempo che io riassuma il mio pensiero e ne tragga alcune conclusioni concrete.

Nessuna scuola può esser vitale se non segue lo spirito dei tempi e non si adatta alle condizioni dell'ambiente. È quindi indispensabile che la scuola media si avvicini alla vita e non si disinteressi più dai problemi che agitano l'odierna società. Il rinnovamento non può esser che lento e graduale nella scuola classica, la cui forza risiede sopratutto nella tradizione. Ma è necessario che accanto ad essa sorga un nuovo istituto, il quale si lasci interamente penetrare dal soffio della nuova vita. In questo istituto le lingue e le letterature moderne devono occupar lo stesso posto ed esercitar la stessa funzione educativa, che la cultura classica ha nell'attuale ginnasio-liceo. Mentre la scuola classica si propone di impedire che troppo si allentino i vincoli che ci uniscono al passato, un cómpito non meno nobile spetterà al nuovo istituto. Dovrà questo con lo studio delle letterature moderne accrescere i sentimenti di simpatia per le altre nazioni civili e suscitare quello spirito di solidarietà tra le varie classi sociali e i vari popoli, che costituisce uno dei più alti ideali della società contemporanea.

Poichè la scienza ha nella nostra civiltà una importanza che essa non godeva nell'antica, è giusto che ai corsi scientifici si dia un maggiore sviluppo nell'i-

stituto moderno che nel classico. Non conviene però che i relativi programmi siano troppo estesi nella nuova scuola o troppo ristretti nell' antica. Non conviene, perchè le lettere e le scienze, quando siano insieme associate, educano nel modo più armonico le varie facoltà dello spirito; mentre se gli uni insegnamenti troppo prevalgono sugli altri, la cultura diviene unilaterale e ristretta. Ma perchè si risenta pienamente il vantaggio dell' unione tra lettere e scienze, occorre che si rinunzi ad impartire l' attuale cultura enciclopedica e a riguardare l' erudizione come pregio sommo. Più che la memoria occorre studiare nei giovani l' attitudine ad osservare e a meditare.

I due istituti, classico e moderno, dovrebbero aver la stessa durata, ed aprir l' adito a tutte le facoltà universitarie; giacchè le deficienze che potrà presentare la cultura dei giovani provenienti dall' una scuola, sarà largamente compensata da pregi che mancheranno ai licenziati dall' altra.

Molto si è discusso se convenga far procedere insieme i due istituti in un primo periodo preparatorio. Pesando le ragioni addotte a favore o contro questa riunione, ragioni che lascio discutere ad altri di me più competenti, son giunto alla conclusione che sia prudente lasciare interamente separate le due scuole, almeno fino al giorno in cui l' istituto moderno abbia acquistato una fiorente vitalità, ed il ginnasio - liceo sia guarito dai mali che ora l' affliggono. Vorrei però che fossero facilitati i passaggi dall' uno all' altro, limitando, almeno nei primi corsi, gli esami integratori alle sole lingue, per cui i due istituti differiscono.

Le vedute che ho qui esposte concordano con quelle sostenute nel libro già citato dei professori Galletti e Salvemini; e si scostano alquanto dalle proposte della Commissione Reale. Si scostano sopratutto per ciò che io ritengo prematura la istituzione della scuola unica

triennale, e superflua la bipartizione del nuovo istituto (che dovrebbe sorgere accanto al classico) in liceo moderno e liceo scientifico ai quali ultimi vorrei sostituita una sola scuola senza latino, a base di cultura moderna.

Malgrado questo dissenso, non mi sentirei certo di sottoscrivere le aspre critiche cui la relazione della Commissione Reale ha dato luogo. Non esito anzi a dichiarare che quella relazione mi sembra ispirata ad una larghezza di idee e ad una modernità di pensiero a cui le consimili pubblicazioni ufficiali uscite nell' ultimo cinquantennio non ci avevano certo abituati. E quando fossi costretto a scegliere tra l' ordinamento attuale e le proposte della detta Commissione, opterei senza esitare per queste, persuaso che esse rappresentino sempre un progresso notevole rispetto allo stato presente.

D' altra parte, è lecito supporre che qualcuna di quelle proposte sarebbe stata presentata sotto altra forma, se varî professori delle nostre scuole classiche, anzichè rinchiudersi in una intransigenza irriducibile, avessero accordato alla Commissione l' appoggio della loro esperienza e del grande amore che portano alla scuola. Che essi ritengano la scuola classica superiore ad ogni altra è naturale, ed è desiderabile che così sia, giacché senza entusiasmo e senza fede non v' è insegnamento efficace. Ma pretendere che una unica via possa condurre all' alta cultura, ma osteggiare e discreditare *a priori* ogni nuovo tipo di scuola media, non sarebbe più professione di fede, bensì atto di intolleranza. Io ho troppa stima dei nostri professori secondari, le cui grandi qualità di mente e di cuore sono così mal compensate dalla scolaresca e dalla società, per non trovare qualche scusa all' atteggiamento di taluno di loro. Essi temono (e forse la preoccupazione non è del tutto vana) che una riforma della scuola non si compia senza l' aggiunta di nuove indulgenze alle tante che hanno portato negli ultimi

tempi un così grave colpo alla serietà degli studî. Ma quando riuscissimo a convincerli che il nostro proposito non é di spianare la via agli aspiranti all' Università; bensì di creare una elevata concorrenza tra più ordini di scuole, paragonabili per la serietà degli studi, diverse per l' indole della cultura che dovrebbero impartire, essi, ne son certo, ci aiuterebbero nella nostra opera. Nè sarà difficile persuaderli che l' unico mezzo per salvare la scuola classica é di erigere accanto ad essa un istituto moderno. Ad una corrente che ha sorgenti così profondenon si resiste impunemente. Chi riuscisse per inerzia o per malvolere a conservare ancora per qualche decennio il monopolio classico, avrebbe poi il rimpianto di veder definitivamente travolto un istituto, che ha pur così grandi tradizioni.

Io, del resto, ho una cieca fiducia nell' esperienza. Abbattiamo coraggiosamente il muro che separa la scuola dal mondo esterno, facciamo penetrare nelle tristi aule il Sole e l' aria vitale dei tempi nuovi. Quando gli insegnanti vedranno fiorire il sorriso sulle labbra dei discepoli, così spesso atteggiate allo sbadiglio, essi, che tanto amano i nostri giovani, saranno i primi ad inneggiare ad un rinnovamento che avrà dato attrattive alla scuola. Ed essi ci ringrazieranno allora di aver caldeggiato una riforma alla quale, insieme alla salute intellettuale e morale dei nostri figli, son legati i destini della patria.

Prof. G. CASTELNUOVO

della R. Università di Roma.

UNICISTI E PLURIMISTI

NELLA

RIFORMA DELLA SCUOLA MEDIA

I.

È canone fondamentale della esperienza pedagogica, che una scuola non può funzionare utilmente, se non è frequentata da una clientela omogenea per posizioni iniziali e per fini educativi.

Per renderci conto di questo principio importantissimo, supponiamo di avere innanzi due bambini di dieci anni: l'uno appartenente a famiglia benestante e destinato agli studi universitari; l'altro, proveniente dalla piccola borghesia o dalla zona meno disagiata delle classi operaie, il quale aspetti dalla scuola media una istruzione, superiore bensì a quella delle elementari, ma tale da non tenerlo improduttivo al di là dei 13 o 14 anni.

Le posizioni iniziali di questi due alunni sono assai diverse. - Il figlio del medico, dell'avvocato, dell'ingegnere, del grande proprietario, ha quasi sempre intorno a sè nella famiglia un ambiente piuttosto ricco di coltura: parla e sente parlare l'italiano o un dialetto assai

italianizzato; è assistito nei suoi studi quasi sempre dalla mamma, che è fornita di un notevole grado di istruzione; si trova spesso sottomano giornali e libri per bambini; viene, pertanto, a scuola con un corredo di cognizioni e di attitudini, che rappresentano pel maestro un prezioso capitale d'impianto, e di cui la scuola farebbe assai male a non tenere il debito conto. - Il figlio, invece, dell' artigiano, del bottegaio, del piccolo impiegato, non trova nell' ambiente domestico nessun aiuto all'opera della scuola. E salvo il caso che sia fornito di una intelligenza eccezionale, capace di vincere con le sue sole forze ogni lacuna, non ha nessun interesse ad essere istruito in compagnia dei suoi coetanei socialmente privilegiati, come questi sarebbero danneggiati se dovessero marciare di pari passo con lui. Una scuola comune o ritarderebbe il cammino dei più rapidi; oppure lascerebbe perdersi moltissimi, i quali in iscuole più adatte alle loro condizioni riescirebbero alunni tutt' altro che incapaci.

Inoltre, la scuola media, che deve servire agli alunni destinati agli studi universitari, non deve fornire nozioni di applicabilità immediata, non ha fine in sè stessa, non concede diplomi professionali: ma per mezzo di studi disinteressati logicamente e organicamente distribuiti in un ciclo di parecchi anni comprendente tutta l'adolescenza degli alunni, deve preparare intellettualmente e moralmente i futuri cittadini delle classi dirigenti agli studi professionali delle scuole universitarie e agli uffici della vita civile. L'altra scuola, invece, deve in tre o quattro anni mettere la sua clientela in grado di guadagnarsi la vita mediante una istruzione pratica, immediatamente remunerativa, incomparabilmente più modesta e meno raffinata di quella, che si riceve nella scuola di lunga durata e d'alta coltura. Se si mettono in una unica scuola i due gruppi di alunni, si ha inevitabilmente che o la educazione preparatoria a studi ulteriori, necessaria agli

alunni più ricchi, è sacrificata alla istruzione complementare richiesta dagli alunni più poveri: e così viene resa impossibile ogni seria organizzazione della scuola più elevata. Oppure le classi sociali più influenti e destinate a proseguire negli studi fanno trionfare le loro esigenze: e allora abbiamo una scuola di educazione intellettuale troppo raffinata per la grande maggioranza degli alunni.

II.

Ora tutti i nostri istituti d'istruzione media, per un insieme di circostanze storiche, su cui non è il caso di soffermarci, si trovano appunto a non avere nessun fine determinato, a dover servire a gruppi eterogenei per posizioni iniziali e per bisogni educativi, e a non poter essere seriamente utilizzati da nessuno.

Nella Scuola tecnica, infatti, debbono convivere insieme, per tre anni, tre diversi gruppi di alunni: *a)* quelli, ai quali le disagiate condizioni economiche delle famiglie vietano di rimanere a scuola oltre i 13 o 14 anni e che presa la licenza e spesso anche prima abbandonano la scuola; *b)* quelli, che non potendo rimanere a carico delle famiglie al di là dei 18 o 19 anni, si propongono di passare dalla Scuola tecnica alle sezioni professionali dell' Istituto tecnico, alle Scuole normali maschili, alle Scuole medie di commercio, alle Scuole speciali di agricoltura, ecc. ecc.; e finalmente *c)* gli alunni delle famiglie benestanti, che attraverso la Sezione fisico - matematica aspirano a passare nelle Scuole universitarie.

L' Istituto tecnico, per quattro anni, impartisce una grossa massa di insegnamenti comuni: *a)* agli alunni che chiedono alle sezioni di agrimensura e di ragioneria un' abilitazione professionale immediata; e *b)* agli alunni a cui la Sezione fisico - matematica deve dare una preparazione intellettuale generica ai successivi studi universitari.

E ancora più variopinta ed eterogenea è la clientela che frequenta il Liceo - ginnasio classico, che pur sembrerebbe a prima vista la scuola meno adatta a far nascere equivoci sul suo contenuto di schietta ed alta educazione intellettuale e morale. - Siccome, infatti, gli alunni licenziati dalla Sezione fisico - matematica dell' Istituto tecnico non possono iscriversi alle facoltà universitarie di lettere, di legge e di medicina, ne consegue che le famiglie benestanti non osano avviare i loro bambini, appena decenni, per la Scuola tecnica e la Sezione fisico - matematica; e li mandano prevalentemente alla scuola classica, perchè questa assicura ai suoi alunni fino ai 18 o 19 anni la più incondizionata libertà nella scelta della professione. Così alla scuola classica si rivolgono non solo *a)* coloro, che vi andrebbero liberamente se essa non avesse nessun privilegio legale, ma anche *b)* tutti coloro che andrebbero alla scuola senza latino e senza greco, se ci fosse regime di uguaglianza, eseguono gli studi classici per forza, di mala voglia, sentendoli discreditati continuamente nelle famiglie, e trovano fuori della scuola mille incoraggiamenti a non prendere sul serio i loro doveri scolastici, e impediscono con la loro riluttanza il lavoro dei compagni meglio disposti ad accogliere la educazione classica.

Ma c'è di più. Noi abbiamo in Italia circa 140 città con Licei, e circa 75 città con Istituti tecnici. Avviene perciò che le famiglie domiciliate nelle città fornite di Liceo e non d'Istituto tecnico, o nelle città vicine, preferiscono il Liceo per la maggiore comodità e per la minore spesa. E si vuotano per questo motivo a favore del Liceo, non solo la Sezione fisico - matematica, ma anche le sezioni professionali dell'Istituto. Mentre l'ultima classe del Liceo ha 4000 alunni, l'ultimo anno dell'Istituto ne ha appena 2000, dei quali appena 500 appartengono alla Fisico - matematica. E così il Liceo serve anche *c)* a molti che adopreranno la licenza liceale

non per iscriversi alle Università, ma per concorrere a impieghi d'ordine nelle ferrovie, nelle poste, nelle finanze: è considerato, insomma, come una specie di Sezione professionale dell' Istituto tecnico avente fine in sè stessa, oltre che come scuola preparatrice a studi ulteriori.

E non basta. Noi abbiamo in Italia circa 80 città col Ginnasio e senza Scuola tecnica. Cioè le famiglie di queste città e delle città vicine, per cui sarebbe più opportuna una Scuola tecnica, mandano i figli al Ginnasio in mancanza d' altra scuola, e considerano la licenza ginnasiale come un equivalente della licenza tecnica per concorrere ai piccoli impieghi. E lo Stato incoraggia quest' equivoco funesto, considerando i due titoli come equivalenti per l'ammissione agli impieghi di servizio. E i Ginnasi devono servire in queste 80 città, oltre che alle tre classi *a, b, c* di alunni che passeranno nei Licei, anche *d)* a molti che considerano il Ginnasio come scuola popolare complementare.

III.

In queste scuole affollate da alunni di diverse provenienze e di opposti destini, i programmi non indicano ai maestri nessun fine educativo determinato da raggiungere: nè potrebbero, perchè il fine della scuola è dato dai bisogni degli alunni, e dove i bisogni sono molti e contradittori, non ci può essere che incompatibilità e interferenza di fini.

I programmi delle nostre scuole, pertanto, non sono altro che indici di enciclopedie sistematiche, in cui sono enumerati tassativamente per ciascuna materia i soggetti, che il professore deve esaurire e gli alunni devono sapere. La materia d' insegnamento dovrebb' essere lo strumento, il mezzo, che il maestro deve adoperare per riaggiungere un determinato resultato: di preparazione

professionale in una scuola professionale, o di educazione intellettuale più o meno raffinata in una scuola che prepara a ulteriori scuole professionali più o meno elevate. Invece la materia d'insegnamento è in tutte le nostre scuole fine a sè stessa. La scienza è l'idolo; l'alunno. è la vittima; il maestro è il sacerdote. E in tutte le scuole s'insegnano, su per giù, le stesse nozioni. E l'insieme di queste nozioni, con termine che pare dica molto e in realtà non dice nulla, si chiama « coltura generale », forse per indicare che essendo propinata a tutti, non serve specialmente a nessuno.

Gli effetti di quest'ordinamento scolastico, in cui ogni istituto fa la concorrenza al suo vicino, e l'uno entra nell'altro come fanno i vagoni negli scontri ferroviari, noi possiamo misurarli con le statistiche. I due terzi degli alunni cadono fra la prima e la terza tecnica. Più della metà degli alunni cade fra il primo e ultimo anno dell'Istituto tecnico. Un quarto di alunni cade lungo il Ginnasio, ed è questa la sola cifra, che non si possa dire eccessiva. Ma nel Liceo i naufraghi crescono a dismisura: un terzo nel passaggio dalla prima alla seconda classe, e quasi altrettanti dalla seconda alla terza. Le quali cifre ci dimostrerebbero che una buona metà della gioventù italiana è formata di cretini, se per fortuna non sapessimo che le nostre scuole sono macchine selettrici troppo grossolane, che funzionano spesso a caso, tagliando alla cieca, costrette come sono a lavorare con un'unica lama su materiali di diversa indole e di resistenza diversa.

E gli alunni, uscendo dalle scuole diplomati e bollati, ma senz'alcuna preparazione specifica per alcuna determinata attività sociale, se non sono capaci per ingegno superiore e grande forza morale di aprirsi da sè la loro strada, si trovano disadatti a scegliere il terreno della loro opera giornaliera, privi del senso della realtà, sperduti nel buio, con la testa gonfia di rettorica e di

parole astratte, intellettualmente storpi, moralmente spostati: buoni solo a prendere d'assalto gl' impieghi comunali, provinciali, governativi, e ad accrescere le file della nostra burocrazia querula, inetta ed amorale.

Ed ecco come il problema scolastico è una faccia del nostro problema politico, sociale, morale.

E le cose peggiorano di anno in anno, via via che le classi inferiori accorrono più numerose alle scuole medie, invadendo tumultuariamente quelle che ci sono in mancanza d' altre. E andremo sempre di male in peggio, fino a quando non faremo corrispondere ciascun tipo scolastico ai bisogni reali di un solo preciso gruppo sociale, passando dagli attuali istituti - nebulose, adoperati indistintamente per tutti gli usi, a un sistema di scuole molteplici, nettamente differenziate e chiaramente definite.

IV.

Questa riforma, secondo noi plurimisti, si può fare agevolmente, senza compromettere nulla di quel poco bene, che pur contengono le scuole attuali e di cui non ci è lecito far getto a cuor leggero; e senza provocare sconvolgimenti generali immediati, che riescono sempre dannosi a chi deve attraversare il periodo di transizione, anche se la crisi si chiuderà con un benefico resultato.

Ecco quel che noi proponiamo.

Moltissimi dei nostri istituti sono oramai così sovraccarichi di alunni, che han dovuto sdoppiarsi, triplicarsi, finanche quadruplicarsi con classi aggiunte. I danni di questa pletora di classi aggiunte sono così gravi e intollerabili, che non ci è più possibile andare avanti senza procedere alla creazione di altri istituti. Ora, invece di riprodurre e moltiplicare i vecchi tipi con tutti i loro difetti, costruiamo delle scuole nuove con funzioni nettamente definite, le quali sottraggano alle vecchie scuole

una parte dei loro frequentatori attuali: per effetto di queste nuove formazioni, anche le scolaresche degli istituti antichi diventeranno omogenee: e allora sarà facile adattare i programmi di ciascuna scuola ai bisogni dei singoli gruppi di alunni.

Per ottenere questo resultato basta:

1. Creare *ex novo* un Corso preparatorio speciale per ciascun Istituto tecnico. Con questo provvedimento la Scuola tecnica, alleggerita da tutti quegli alunni che oggi la frequentano con l'intenzione di passare poi all'Istituto, rimarrebbe destinata a quei soli giovinetti che dopo di essa non intendono più proseguire negli studi; e i suoi programmi potrebbero essere logicamente adattati all'*unico* fine di fornire agli alunni una istruzione popolare superiore di complemento alla istruzione primaria.

2. Creare *ex novo* una Scuola di alta coltura, senza latino e senza greco, a base di scienze e letterature moderne, avente la stessa durata della Scuola classica e gli stessi diritti per l'ammissione a tutte le scuole universitarie. Questa « Scuola moderna » toglierebbe alla Scuola classica gli alunni, che vi accorrono attirati dal monopolio universitario, e all'Istituto tecnico gli alunni della sezione fisico-matematica. Così la sezione fisico-matematica sarebbe soppressa via via che non avesse più alunni: e l'Istituto tecnico diventerebbe, quale lo voleva la legge Casati, scuola esclusivamente professionale, destinata a quei soli alunni che chiedono l'abilitazione alle professioni minori e alle carriere d'ordine: e si potrebbero riformare in correlazione i programmi delle sezioni professionali superstiti, non più frastornate dalla promiscuità con la fisico-matematica.

3. Raddoppiare, almeno, il numero delle città fornite di « Istituti tecnici professionali »; creare tante Scuole moderne quante Scuole classiche; non creare o non consentire la esistenza di Istituti tecnici professionali o di

Scuole classiche o moderne in città, che non abbiano la Scuola tecnica; sostituire con Scuole tecniche o Scuole normali quei Ginnasi isolati, che oggi vivono vita rachitica e servono solo a fabbricare piccoli borghesi spostati. Con questi provvedimenti sarebbe corretta l'attuale assurda distribuzione geografica dei diversi tipi di scuola; le famiglie avrebbero modo, nei limiti del possibile, di optare fra le diverse scuole, indipendentemente dalla maggiore o minore comodità di ciascuna di esse; le Scuole classiche sarebbero sfollate anche di quegli alunni, che vi accorrono oggi per la relativa scarsità delle Scuole tecniche e degli Istituti; e i programmi classici si potrebbero adattare ai bisogni educativi di quella sola categoria di alunni, che dopo tante sottrazioni rimanessero a frequentare le scuole classiche.

Questa riforma, consistendo tutta nel creare due scuole nuove (Scuola moderna, Corso preparatorio speciale per gl' Istituti tecnici), e nel riformare le scuole attuali, via via che il sorgere delle nuove formazioni le alleggerisca dal peso delle classi aggiunte e ne renda più omogenee le scolaresche, ha il merito di potere essere attuata a poco a poco, permettendoci di graduare le spese fermarci o tornare indietro qualora la esperienza ci consigliasse di modificare l' indirizzo del lavoro, vincere le difficoltà alla spicciolata e togliere agl' inte- ressi contrari l' agio di coalizzarsi e diventare inespugnabili.

Si potrebbe cominciare dal punto, che ha maggiore interesse per le classi lavoratrici e per la più minuta borghesia: disimpegnare, cioè, le Scuole tecniche dagli alunni destinati all'Istituto tecnico, col creare per ogni Istituto tecnico uno speciale corso preparatorio.

Se ci dedicassimo subito ad istituire questo nuovo corso preparatorio e a moltiplicare gli Istituti tecnici con sole sezioni professionali, e a riorganizzare le Scuole tecniche in relazione al fine preciso che resterebbe ad esse assegnato; otterremmo con questi provvedimenti

un grande sollievo immediato anche ai mali della Scuola classica, la quale verrebbe sfollata da tutta la popolazione artigiana e piccolo - borghese, che in essa è la più dannosa e la più danneggiata. La creazione della Scuola moderna e, per mezzo di questa, la soppressione della Sezione fisico-matematica e la bonifica definitiva della Scuola classica e dell' Istituto tecnico, potrebbero venire in un secondo periodo del lavoro di riforma.

Questo ritardo è reso indispensabile, del resto, dalla mancanza di insegnanti di lingue e letterature moderne, ai quali si possano affidare da un momento all'altro i nuovi insegnamenti. Verso le scuole moderne è certo che si affollerà dapprima tutta la calca dei deficienti, i quali si immagineranno di trovare nel nuovo istituto maggiori facilità che nel Liceo-ginnasio. Se a questa invasione barbarica non potremo opporre fin da principio una diga solidissima in insegnanti che sieno consapevoli delle loro responsabilità, e investiti di grande prestigio intellettuale, la Scuola moderna rappresenterà un disastro per la coltura nazionale. Affrettiamo, pertanto, la preparazione di buoni insegnanti di lingue e letterature moderne. In attesa che gli studî di filologia moderna si possano organizzare bene nelle Università italiane, mandiamo all'estero annualmente una ventina almeno di giovani forniti di laurea, che abbiano fatto da sè studi di lingue moderne. Se cominciamo quest'anno, avremo fra tre anni venti insegnanti, con cui potremo istituire venti prime classi di scuole moderne. Le classi successive e le altre prime classi le formeremo di anno in anno, via via che avremo il personale. Fra i giovani perfezionatisi all'estero, i migliori saranno i primi insegnanti universitari. In una decina d'anni di lavoro metodico, avremo anche noi un buon insegnamento di lingue e letterature moderne; e le nuove scuole non correranno il pericolo di funzionare da canali di scarico per gli spurghi della scuola classica.

V.

Le proposte plurimiste hanno due gravi difetti. Anzitutto non lasciano sperare una scomparsa immediata di tutti i nostri malanni scolastici. Eppoi non potrebbero essere realizzate senza l' aumento di spesa, richiesto se si fondassero nuovi istituti. Evidentemente, è più economico lasciare moltiplicarsi come conigli le classi aggiunte. E in Italia, noi abbiamo molta fretta e pochi quattrini. Le nostre riforme devono essere sempre generali, immediate, di esito sicuro e gratuite.

La « Scuola unica » ha appunto tutti questi vantaggi.

La formula « Scuola unica » può designare istituti assai diversi l'uno dall'altro; e allorchè si discute di questo soggetto, occorre sempre definire nettamente di che specie di « Scuola unica » si parla.

C'è anzitutto una scuola unica più comprensiva di tutte, la sola che avrebbe il diritto di essere chiamata « Scuola unica », la quale dovrebbe tenere insieme per alcuni anni post-elementari tutti gli alunni che entrano nelle scuole medie: siano quelli che dopo alcuni anni non continueranno più negli studi, siano quelli che proseguiranno per le sezioni professionali dell'Istituto, siano quelli che continueranno anche nel secondo grado della scuola media a fare studi preparatori per le ulteriori scuole universitarie. - Questa scuola unica universale risulterebbe dal riunire insieme in un unico istituto le attuali scolaresche della Scuola tecnica e del Ginnasio inferiore. - Essa può essere attuata, da un momento all' altro, senza un soldo solo di spesa: si posticipa il latino alla quarta ginnasiale, si anticipa il francese alla prima, si aggiunge un po' di disegno, di scienze naturali, di computisteria, si fa insomma del Ginnasio inferiore un doppione della Scuola tecnica: ed ecco pronta, con una semplice circolare ministeriale, una per-

fetta scuola unica, in cui le scolaresche della tecnica e del ginnasio si troverebbero rimescolate insieme come due uova strapazzate nel tegame, e alla fine della quale alcuni si fermerebbero, altri passerebbero alle sezioni professionali dell'Istituto, altri al liceo o alla fisico-matematica e di qui all'Università.

Con questa scuola verrebbe a mancare finanche quella grossolana e imperfetta differenziazione attuale, che avvia la maggioranza degli alunni più disagiati alle scuole tecniche, e la maggioranza degli alunni destinati agli studi universitari verso le scuole classiche, mentre il gruppo intermedio purtroppo si distribuisce a caso. Il canone della omogeneità delle scolaresche sarebbe nel primo stadio della scuola media totalmente calpestato. Mentre il Ginnasio e la Scuola tecnica hanno sofferto finora appunto della confusione delle persone, la nuova Scuola unica mescolerebbe insieme la confusione dell'uno con la confusione dell'altra, e renderebbe impossibile qualunque buona organizzazione di studi in qualunque grado della scuola.

Questa Scuola unica - si dice - è la scuola democratica per eccellenza: essa tratta allo stesso modo il ricco e il povero, il giovinetto destinato agli studi universitari e il prossimo futuro commesso di negozio; i quali, stando a scuola per alcuni anni, diventeranno buoni amici, e magari fratelli. - Tutto sta a vedere se sia migliore democrazia quella che dà a tutti i piedi la stessa scarpa, o quella che dà ad ogni piede la scarpa che gli abbisogna. Uniformità non è uguaglianza. Non v'ha ineguaglianza peggiore che quella di volere trattare allo stesso modo individui che han bisogno di trattamento diverso. In mezzo secolo noi non abbiamo fatto in Italia che questa pseudo-democrazia scolastica, mandando i commessi di negozio al Ginnasio insieme agl'ingegneri, e gl'ingegneri alla Scuola tecnica insieme ai commessi di negozio: ne hanno sofferto sempre gli uni e gli altri.

Altro argomento. — La scuola unica servirà a fornire a tutti gli alunni, di qualsiasi classe sociale e attività economica, i « rudimenti delle cognizioni indispensabili a chiunque viva nella vita moderna. » - Questi « rudimenti », a chi li guardi attentamente, si rivelano subito come un travestimento di quella « coltura generale », di quella infarinatura di un po' di tutto, che nelle nostre scuole prive di fini precisi è diventata purtroppo il fine di tutti gl'insegnamenti: negazione della vera coltura, uccisione della intelligenza, malattia di tutti i nostri ordinamenti scolastici, contro cui occorre reagire e non portarla alle conseguenze più logiche e perciò più funeste. - Non esistono « rudimenti indispensabili a chiunque ». L'alunno non è un individuo « chiunque ». E un individuo concreto, in carne ed ossa, che ha determinati bisogni di coltura, relativi alle sue condizioni sociali e alle sue forze intellettuali: e la scuola deve educare e sviluppare in lui per mezzo degli studi più opportuni le attitudini che meglio conducano al sodisfacimento di quei dati bisogni. Tutto il resto è superfetazione inutile e dannosa.

Altro argomento. — Noi non abbbiamo il diritto di imporre ad un bambino appena decenne di scegliere una scuola di breve durata, che non isfogherà in iscuole ulteriori, ed escluderlo così da ogni possibilità di elevarsi intellettualmente e socialmente. Una scuola, che costringe il bambino a scegliere fino dai dieci anni una condizione sociale inferiore, è inumana. Lasciamo che tutti restino insieme fino ai 13 o 14 anni, e allora gli uni si fermeranno e gli altri continueranno. - A chi ragiona in tal modo è facile obbiettare che l' obbligo della scelta egli non lo sopprime, ma lo proroga dai 10 ai 13 o 14 anni. Ora perchè, a 13 o 14 anni, una parte degli alunni si fermerà e gli altri continueranno ? Evidentemente la scelta sarà determinata dalle condizioni economiche delle famiglie. Ora in almeno novantanove casi

su cento, le famiglie non hanno nessun bisogno di aspettare che i bambini arrivino a 13 o 14 anni per sapere il loro destino. Nessun medico, da che mondo è mondo, ha mai mandato il figlio decenne alla Scuola tecnica con l'idea di decidersi solo dopo tre anni se fermarlo dopo la licenza o farlo continuare negli studi; e nessun artigiano od operaio si è mai sognato di essere incerto se al proprio figlio decenne convenga mettersi al lavoro fra tre anni, oppure continuare a « fare il signore » fino ai 18 o magari ai 24 anni.

Che se con la scuola unica si intende evitare il pericolo che un alunno di grande intelligenza, ma povero, si veda intercettata la via a studi superiori, occorre notare che o l'alunno povero dimostra questa grande intelligenza fin dai 10 anni; e fino dai 10 anni deve essere aiutato con esenzioni da tasse, con borse di studio, con tutti i sussidi possibili, ad elevarsi, e fino dai 10 anni dev'essere messo nella scuola più adatta a questo scopo. Oppure la intelligenza singolare si rivelerà fra i 10 e i 14 anni, o dopo; e questa stessa intelligenza troverà bene la via per passare dalla scuola popolare alle scuole di tipo più elevato. Dovrà certo superare notevoli difficoltà. Ma queste difficoltà è bene che esistano, affinchè i giovinetti delle classi disagiate, i quali non abbiano una intelligenza superiore alla misura normale, non sieno incoraggiati ad entrare leggermente in iscuole disadatte ai loro bisogni e alle loro forze: e questo nell'interesse loro, come nell'interesse della società.

VI.

Oltre a questa scuola unica, diciam così, assoluta, esiste la proposta di una scuola unica più ristretta, una « scuola preparatoria unica », per quei soli alunni che usciti dalle elementari venissero alla scuola media con la intenzione di proseguire' dopo il primo grado, sia

per le sezioni professionali dell'Istituto tecnico, sia per le Scuole di alta coltura avviatrici per le Università. Accanto a questa « scuola unica preparatoria », dopo la quale si smisterebbero gli alunni destinati a proseguire comunque negli studi, dovrebbe esistere un' altra scuola postelementare, breve, pratica, per quella classe d'alunni, che non può rimanere a scuola al di là dei 13 o 14 anni.

Questa scuola preparatoria unica, proposta in generale della durata di tre anni, è difesa come quella che dovrebbe saggiare le attitudini individuali degli alunni e permettere loro di protrarre ai 13 o 14 anni la scelta degli studi ulteriori secondo le già saggiate inclinazioni. Ma da che cosa sarà possibile, durante siffatta scuola preparatoria unica, distinguere chi è atto a diventar maestro elementare e perciò è bene vada alla Scuola normale maschile, da chi riescirebbe meglio come insegnante secondario e perciò si deve avviare per la Scuola classica; chi è chiamato a fare l'agrimensore da chi è disposto per la professione dell' ingegnere? Queste inclinazioni vi dichiarate impotenti a distinguerle nei marmocchi decenni, e perciò vi rifiutate di fare subito dopo le elementari scuole preparatorie distinte una per l'Istituto tecnico professionale e un'altra per le scuole universitarie. Ma ne saprete forse di più, quando i marmocchi di dieci anni saranno giovinetti di tredici o di quattordici?

Le sole distinzioni sicure, che si possano fare in qualunque massa di alunni, non possono dipendere che o dalle condizioni economiche delle famiglie, oppure dalla maggiore o minore svegliatezza intellettuale di ciascuno.

Ora le condizioni economiche familiari tendono a determinare la scelta fra le professioni maggiori e le minori, indipendentemente da qualunque pretesa attitudine speciale degli alunni; e sono chiare ed agiscono quando l' alunno ha dieci anni, come quando ne ha tre-

dici. - Quanto alla facilità di assimilazione, alla originalità di pensiero, alla rapidità d' intuizione, a tutto quell' insieme di qualità che noi chiamiamo *svegliatezza*, *ingegno*, esse si possono classificare per gradi, non per qualità: cioè, noi possiamo ben dire di un giovinetto, sia che abbia dieci, sia che abbia tredici anni, che egli è più o meno intelligente, e perciò possiamo avviarlo con relativa sicurezza per una scuola più o meno ardua; ma non possiamo dire, salvo che siamo ciarlatani, che egli rivela maggiore inclinazione per la ragioneria che per le matematiche superiori, maggiori attitudini a fare il commesso viaggiatore che l' avvocato, il maestro elementare che l' insegnante secondario.

In siffatte condizioni, il problema fondamentale che l' ordinamento scolastico deve risolvere di fronte alla massa degli alunni, che escono dalle elementari e si avviano per le scuole medie di secondo grado - gli uni per fermarsi alla fine di esse verso i 19 anni con un diploma professionale, gli altri per proseguire nelle scuole universitarie - si può formulare nel modo seguente: *Far sì che la scelta fra le professioni minori e le professioni maggiori avvenga non sotto la esclusiva influenza delle pressioni economiche, ma secondo il diverso grado di forza intellettuale degli alunni.*

Ora, se voi fate due scuole distinte subito dopo le elementari, potete ordinare la scuola avviatrice alle professioni maggiori in maniera che funzioni fino da principio come selettrice degl' ingegni più forti; e potete dare alla scuola preparatoria per l' Istituto tecnico professionale un andamento più modesto e, per dir così, più democratico. Inoltre, potendo fare assegnamento per la prima scuola su un ciclo di studi di otto anni, distribuirete le materie d' insegnamento secondo un piano molto largo. Dovendo, invece, costringere nell' altra scuola l' insieme degli studi preparatori alle sezioni professionali in un ciclo di cinque o sei anni, do-

vete anticipare qualche studio che nella prima può aspettare un tempo più propizio; dovete sopprimerne qualche altro, ridurre i confini e l'orario di parecchi, e così di seguito.

Per es., in una scuola di alta coltura a base di lingue moderne, occorre mettere fino da principio una lingua fondamentale, alla conquista dei cui elementi devono essere dedicate le forze migliori del primo biennio. Nel terz'anno è bene che alla prima si aggiunga un'altra lingua da essere seriamente studiata durante il secondo biennio, mentre si perfeziona il possesso della prima. L'ultimo quadriennio dev'essere dedicato allo studio dei classici delle due lingue studiate nei primi quattro anni: e soltanto, nel quinto e sesto anno, si può aggiungere la conoscenza pratica di una terza lingua moderna, nella cui letteratura non ci sarà tempo di spingere molto oltre lo sguardo durante l'ultimo biennio. E si badi bene all'ufficio, che deve avere nel terzo anno quella lingua moderna, di cui sarà iniziato lo studio: essa deve convincere della opportunità di divergere verso gli Istituti tecnici professionali quegli alunni, che si sentano aggravati troppo dal nuovo insegnamento e si rendano così conto delle difficoltà della scuola di alta coltura. - Nel quinquennio preparatorio dell'Istituto tecnico professionale, invece, non occorre e non sarebbe possibile mettere tre lingue: basta che questo corso cominci con la lingua iniziale della scuola moderna, e dedichi a questa non solo i primi due anni ma anche tutto il terzo anno; e nel biennio successivo, mentre si acquisterà una conoscenza piuttosto modesta della letteratura della lingua studiata fino allora, si aggiungerà lo studio pratico di una seconda lingua, e niente altro.

Se voi riunite in un unico triennio iniziale i due diversi gruppi di alunni, voi vi ponete nel bivio, o di tenere molto alto per tutti il livello delle esigenze scolastiche, oppure di facilitare gli studi della scuola co-

mune per adattarla ai bisogni della classe più modesta. Nel primo caso imponete ingiustamente agli alunni destinati alle professioni minori e alle carriere d'ordine la stessa disciplina e gli stessi obblighi, a cui devono sottostare le professioni maggiori e le carriere di concetto. Nel secondo caso, non solo la scuola comune non eserciterà nessuna funzione selettrice sugli alunni, che pretendono andare alla Università, ma sarà anche depresso il tono del secondo grado della scuola di alta coltura: cioè il curricolo scolastico delle classi economicamente e socialmente privilegiate sarà troppo facilitato, e gli studi universitari diventeranno l'appannaggio naturale di chiunque abbia quattrini per rimanere a lungo a scuola, indipendentemente da ogni capacità intellettuale,

Ed è proprio questo il significato e l'intento vero della scuola preparatoria unica. La quale, toltole il ponte dell'asino del latino - gli unicisti sono quasi tutti nemici del latino; e quei pochi, che hanno la malinconia di desiderarlo, sono sempre pronti ad abbandonarlo, pur di salvare il fardello della unicità; ridotta in pillole pratiche per tutti la lingua moderna, che si dovrebbe insegnare invece del latino e i più vogliono il francese, affinché lo studio sia più facile possibile, e alcuni non vogliono neanche il francese, e si contentano del solo italiano in attesa magari di abolire an che questo; diretta tutta a saggiare le inclinazioni e le capacità arcane degli alunni e con quale diritto respingerete all'esame un alunno, dimenticando che in esso ci son forse genialità ancora latenti, le quali si riveleranno in seguito e in attesa delle quali non avete il diritto di ritardarlo?; questa scuola unica preparatoria e facilitatoria è fatta a posta per agevolare ai figli delle classi abbienti l'assalto ai diplomi, che conducono alle professioni superiori e agl'impieghi più lucrosi, e per ridurre la conquista dei più alti uffici sociali a una semplice faccenda di influenze familiari e di quattrini.

VII.

La *Commissione reale per la riforma della scuola media*, nella sua recente *Redazione*, mostra di respingere tanto la scuola unica assoluta, quanto la scuola preparatoria unica.

Essa propone infatti:

I°. Che la V e VI elementare, che furono create dalla legge Orlando del 1904, sieno prolungate con un biennio o triennio complementare, e dedicate a quella classe di alunni, che non possono rimanere improduttivi al di là dei 14 anni e che oggi frequentano la Scuola tecnica o il Ginnasio per fermarsi non appena presa la licenza tecnica o ginnasiale;

II°. Che le attuali Scuole tecniche sieno, a seconda dei bisogni dei Comuni a cui devono servire, trasformate o in iscuole complementari del tipo indicato sotto il numero precedente, oppure in corsi preparatorî speciali per gl' Istituti tecnici e professionali;

III°. Che il Ginnasio inferiore sia trasformato in una scuola triennale senza latino ad uso di quei soli alunni che si destinano agli studi universitari. Ottenuta la licenza di questa scuola media di primo grado, gli alunni si dividerebbero in tre Licei quinquennali:

a) Liceo classico, col latino e greco e una lingua moderna;

b) Liceo letterario, col latino, due lingue moderne e un più largo sviluppo delle scienze;

c) Liceo scientifico, con due lingue moderne, e uno sviluppo delle scienze più esteso che nelle due precedenti sezioni.

Insomma, la Commissione reale mostra di volere anch' essa classificare gli alunni, che escono dalla quarta elementare in tre gruppi fondamentali, secondo che hanno bisogno di una scuola postelementare di breve, di media

o di lunga durata. E mostra di assegnare al primo gruppo le attuali V e VI elementari prolungate di due o tre anni complementari e una parte delle attuali Scuole tecniche ridotte a corsi complementari di V e VI elementari; al secondo gruppo le rimanenti Scuole tecniche, trasformate in corsi preparatorî speciali per gl' Istituti tecnici professionali; e al terzo gruppo, cioè agli alunni destinati dopo gli otto anni della scuola media a passare nell' Università, il Ginnasio inferiore riformato.

Siccome, poi, a questo ginnasio triennale riformato succedono tre sezioni quinquennali, abbiamo che il Ginnasio riformato funziona come scuola unica solo relativamente ai diversi rami della Scuola di alta coltura di secondo grado.

Così la Commissione reale mostra di volersi schierare con quegli unicisti più cauti e più vicini a noi plurimisti, i quali riconoscono la necessità di smistare la scolaresca, non appena abbia lasciata la quarta elementare, in tre gruppi fondamentali; reputano necessari più tipi di Scuola di alta coltura per gli alunni destinati agli studi universitari; ma vogliono che questi diversi tipi non si distinguano l' uno dall' altro fino da principio, bensì abbiamo un triennio iniziale unico, o, come si vuol dire in Germania, un « fondamento comune » nettamente distinto non solo dalla scuola popolare, ma anche dal corso preparatorio per gl' Istituti tecnici professionali.

Se non che, studiando attentamente nei loro particolari concreti le proposte della Commissione, ben presto si vede che essi sono congegnati in maniera tale da condurci in breve e senza che ce ne rendiamo conto e senza che ci sia possibile correre ai ripari dopo che alle riforme sia dato l' aire, proprio a quella *scuola preparatoria unica per tutti i rami della scuola media di secondo grado,* e professionali e di avviamento alle Università, che in teoria sembrava risolutamente respinta.

Come sarebbero, infatti, ordinate le nuove Scuole tecniche preparatorie per gl' Istituti tecnici professionali? In che cosa differirebbero dal Ginnasio riformato? - Silenzio impenetrabile. Per circa 700 pagine di relazione la Commissione non trova mai modo di rilevarci questo interessantissimo arcano. La nuova Scuola tecnica preparatoria per l' Istituto tecnico è una specie di scuola fantasma. Il Parlamento, per questa parte della riforma scolastica, è invitato a firmare una cambiale in bianco.

Quel che invece la Commissione si è degnata di rivelarci, è l' ordinamento del Ginnasio riformato. In questa scuola troviamo: italiano, storia, geografia, esercitazioni di educazione psicologica, francese, matematica, scienze naturali, disegno. - Sono le stesse materie della Scuola tecnica attuale, meno la computisteria e più le esercitazioni psicologiche. Ora, in una Scuola tecnica esclusivamente preparatoria per l' Istituto tecnico la computisteria non avrebbe ragione di esistere, perchè si ritroverà in seguito nel corso professionale. E quanto alle esercitazioni psicologiche, di esse non è il caso di parlare, perchè nessuno è riescito ancora a capire che cosa esse possano essere.

Quando sieno accettate, dunque, le proposte della Commissione, avremo l' attuale Ginnasio inferiore trasformato in un doppione dell' attuale Scuola tecnica, meno la computisteria; dal quale la Commissione dice che si potrà andare al Liceo col latino e greco, al Liceo col solo latino, al Liceo con sole lingue moderne e scienze. E accanto al Ginnasio riformato, cioè trasformato nella Scuola tecnica attuale meno la computisteria, ci sarà la Scuola tecnica nuova, cioè riformata non si sa come, dalla quale si potrà andare all' Istituto tecnico professionale.

Supponete che le riforme - ahimè misteriose - destinate a fare della Scuola tecnica attuale la Scuola tecnica futura, consistano nell' abolizione della computi-

steria: e dite quale differenza esisterà più fra il Ginnasio inferiore e la Scuola tecnica; in che consisterà la diversità di preparazione fra gli alunni destinati, attraverso i tre Licei del secondo grado della scuola, ad andare all' Università, e gli alunni destinati alle scuole professionali di secondo grado aventi fine in sè stesse. Avremo due Scuole preparatorie, identiche in tutto, meno che nel nome: dal Ginnasio riformato si passerebbe liberamente anche alle Sezioni professionali dell' Istituto, e dalla Scuola tecnica... non riformata di passare liberamente anche ai tre Licei. Ecco la scuola preparatoria unica per tutte le scuole medie di secondo grado, dissimulata da una semplice, irrisoria, doppiezza di nomi destinata a tempo opportuno a sparire anch'essa come ultima inerte sopravvivenza di una diversità scomparsa.

« La differenza fra le due scuole - sentenzia solennemente la Commissione - sarà data dai diversi metodi d' insegnamento ». E la riforma dei metodi d' insegnamento è connessa con la riforma della preparazione degl' insegnanti. « È questo - afferma a ragione la Commissione - il vero problema fondamentale per la riforma della scuola: i programmi rimarrebbero cosa morta, se l' insegnante non sapesse fecondarli; la riforma dei metodi rimarrebbe un' astratta esigenza, se l' insegnante non fosse preparato all'arte pedagogica che loro conviene; il rinnovamento dello spirito della scuola sarebbe impossibile, se l' insegnante non vi arrivasse con lo spirito rinnovato. La riforma della scuola ha dunque il suo primo fondamento nel professore, che sia adatto ai bisogni di essa, specialmente quando questi bisogni richiedono un mutamento di orientazione spirituale e dell' arte di farla valere » (1).

E poichè a questo bisogno non provvedono gli attuali ordinamenti universitari, la Commissione propone

(1) *Relaamie*, Roma, Cecchini, 1909, pagg. 488, 275-7.

un insieme di riforme universitarie, che possono essere giudicate buone, possono essere giudicate cattive, e alcuni le hanno giudicate in alcune parti, e non a torto, addirittura ridicole; ma che sono, secondo la Commissione, tali che solo dopo la loro realizzazione la riforma della scuola media « potrà attuarsi con vantaggio di tutti » (p. 308).

Se non che il disegno di legge proposto dalla Commissione non contiene nulla, assolutamente nulla, a questo riguardo! Si fa dipendere il buon resultato di una riforma dai buoni resultati di un' altra riforma, che intanto non si fa!

La lacuna è assolutamente incomprensibile per quel che riguarda gli insegnanti di lingue moderne. La cui attuale preparazione universitaria è, anche secondo il parere della Commissione, così deficiente da non rispondere « neanche alle ristrette esigenze che *ora* ha, per questo rispetto, la scuola media; sicchè siamo costretti a cercare gli insegnanti che ci occorrono, fuori del campo della preparazione agli insegnamenti di coltura, che è l' Università, e a contentarci di docenti, che, preparati per iniziativa e con forze individuali e ad ogni modo in misura e con metodi inadeguati, hanno conseguito un' abilitazione mediante esami, certo non bastevoli a darci buon affidamento della loro coltura generale » (p. 494). Nè la Commissione si nasconde che « la difficoltà maggiore per iniziare la trasformazione delle nostre scuole è la mancanza di insegnanti di lingue moderne, i quali siano in grado di dare al loro insegnamento, nelle scuole riformate, quel carattere e tutta l'importanza che come strumento di coltura vi dovrebbe avere » (496).

Ma nel disegno di legge, che stabilisce la istituzione immediata di almeno 81 scuole riformate, in cui le lingue moderne avrebbero parte fondamentale, non una sola disposizione è diretta a promuovere la preparazione

degl' insegnanti adatti. E in questo campo la Commissione riduce tutta la sua opera pratica a « augurarsi che venga giorno » in cui sia possibile avere gl' insegnanti di lingue moderne preparati come è necessario! (p. 321).

Ad ogni modo, nè per le lingue moderne, nè per gli altri insegnamenti scientifici e letterari, la Commissione spiega mai in che cosa debbano i metodi differire fra il Ginnasio riformato cioè ridotto all'attuale Scuola tecnica, e la Scuola tecnica riformata non si sa come, cioè probabilmente lasciata com'è ora. - E non lo spiega, perchè non potrebbe spiegarlo: perchè il metodo non può non essere analogo in due scuole, aventi entrambe il fine di preparare intellettualmente gli alunni a studi ulteriori. La diversità non può nascere che dalla diversa misura e distribuzione degli insegnamenti, i quali, nel corso triennale preparatorio per l'Istituto tecnico professionale, dovrebbero essere meno numerosi e meno estesi che in una scuola di otto anni preparatrice per gli studi universitari.

VIII.

Ma supponiamo che la Commissione reale abbia veramente e seriamente provveduto a creare due scuole medie, inferiori, bene distinte per fini, per programmi e per metodi, secondo che gli alunni sieno destinati a passare o all'Istituto tecnico professionale o alle sezioni del così detto Liceo e di qui all'Università. Esaminiamo partitamente la Scuola che deve provvedere agli alunni destinati all'Università.

La creazione di una scuola inferiore unica triennale, funzionante come fondamento comune per le successive sezioni del Liceo, e la partizione di questo Liceo in tre sezioni quinquennali, sono motivate dalla Commissione con la considerazione che occorre aprire « nuove vie » verso gli studi universitari alla gioventù delle classi agiate.

Questa necessità esiste ed è legittima. E l'attuale sistema scolastico si è sforzato di provvedervi quando ha consentito agli alunni licenziati dalla Sezione fisico-matematica di adire alcune Scuole universitarie. Ma è stato provvedimento inadeguato: 1.° perchè rimescola lungo tutto il corso degli studi, durante la Scuola tecnica e l'Istituto, gli alunni della Sezione fisico-matematica con altri gruppi aventi diversi destini e diversi bisogni educativi: 2.° perchè essendo i diritti della Sezione fisico-matematica inferiori a quelli del Liceo-ginnasio per l'ammissione alle Scuole universitarie, la gioventù si riversa quasi tutta verso la scuola privilegiata.

Per ovviare a questi difetti, noi proponiamo la creazione di una Scuola moderna, del tutto indipendente non solo dalla Scuola tecnica e dall'Istituto tecnico professionale, ma anche dalla scuola classica, avente la stessa durata della Scuola classica e gli stessi diritti per l'ammissione alle scuole universitarie. Così avremo per gli alunni destinati agli studi universitari, invece di una via maestra (Scuola classica) e di un viottolo quasi cieco alla fine (Fisico-matematica e Scuola tecnica in quanto conduce a questa sezione dell'Istituto), due vie maestre di eguale ampiezza e di eguale importanza.

La Commissione reale, invece, per aprire le « nuove vie », riduce durante il primo triennio degli studi la via maestra attuale e il viottolo attuale ad . . . una via sola, cioè al Ginnasio riformato unico senza latino.

In compenso, a questa via unica del Ginnasio riformato succedono a candeliere nel secondo stadio della scuola, tre sezioni liceali. Sono queste le « nuove vie ».

Il male è che questi tre licei non hanno gli stessi diritti per l'ammissione alle scuole universitarie. Il solo Liceo classico, infatti, apre l'adito a tutte le Facoltà e scuole superiori speciali: Liceo letterario non dà diritto all'ammissione alla Facoltà di lettere, senza esame di integrazione in greco; e il Liceo scientifico esclude

dalla Facoltà di lettere e di giurisprudenza salvo esami di integrazione in latino e greco per la Facoltà di lettere, e di latino per la Facoltà di legge.

Ora una delle due. O questi esami di integrazione saranno una burletta, come tutti gli esami di integrazione; e in questo caso esistono realmente le « nuove vie », ma è bene che la Commissione reale non dia al paese l'esempio di una Commissione reale che fa le burlette. O si prevede e si vuole che gli esami sieno fatti sul serio: e allora pochi potranno superarli; e le tre « vie nuove » presenteranno lo stesso inconveniente delle due vie vecchie: avendo sbocchi di diseguale ampiezza e comodità, attireranno a sè gli alunni in proporzione dei vantaggi materiali che assicureranno. Il Liceo scientifico sarà sfuggito da moltissimi, che non vorranno fino dai 13 anni rinunciare *a priori* a tutte le carriere per cui occorrono i diplomi di dottore in legge o in lettere; e la maggioranza degli alunni accorrerà verso il Liceo letterario e verso il Liceo classico.

Avendo assegnato valori diversi alle licenze finali dei tre Licei, la Commissione reale avrebbe potuto adoperare a favore del suo sistema quello che è l'argomento più comunemente usato in favore di esso. Avrebbe, cioè, potuto sostenere che, dati diversi tipi di scuole medie preparatorie per le Università con licenze finali di valore ineguale e perciò con conseguenze assai gravi per quel che riguarda la scelta della successiva scuola universitaria e dell'attività professionale di tutta la vita, un corso iniziale unico è necessario per consentire agli alunni di prorogare dai 10 ai 13 o 14 anni la opzione fra i vari tipi di scuola media. — Ma la Commissione ha sentito la debolezza di quest'argomento, e non ne ha fatto uso sebbene non manchi di tanto in tanto di accennarlo. Una famiglia, infatti, che non può dire pel suo bambino decenne quale professione meglio gli converrà fra otto anni in una lista di molte professioni eco-

nomicamente e socialmente equivalenti, potrà questa scelta farla, quando il figlio sarà giunto a tredici? In questo caso, la proroga dell'obbligo della scelta è come la proroga di una cambiale concessa a un creditore, di cui si è certi che neanche alla nuova scadenza potrà pagare.

Le condizioni familiari determinano fino dai dieci anni la scelta, quando si tratta di optare fra le scuole di breve, di media e di lunga durata, ma non possono indicare a un bambino decenne quale genere di scuola universitaria preferirà fra otto anni.

Ora l'attuale sistema scolastico italiano ha appunto il difetto di obbligare chi entra nella Scuola tecnica per passare alla sezione fisico-matematica, a rinunziare fino dai 10 anni alle professioni di avvocato, di medico, d'insegnante; laddove la scuola classica lascia la più assoluta libertà di opzione fino alla fine degli studi secondari, e perciò è preferita dalle famiglie. Alla sua volta il sistema proposto dalla Commissione Reale non farebbe se non prorogare solo di alcuni anni, l'imbarazzo della scelta, ponendo non più a 10, ma a 13 anni, gli alunni innanzi a tre vie, di cui una lascia la più assoluta libertà di uscita, un'altra lascia una libertà leggermente limitata, e la terza costringerebbe a rinunzie molto penose e gravi. Di fronte a questo trivio, è certo che le famiglie continueranno a trovarsi paralizzate nella loro libertà e ritorneranno a protestare: e continueranno a protestare finchè la scelta definitiva non sia prorogata all'estremo limite scolastico.

Ed è appunto per questo che noi proponiamo si risolva senz'altro il problema in Italia, come in Germania e in Francia, col pareggiare perfettamente i valori giuridici delle licenze finali di qualunque tipo di scuola media universitaria.

Si apriranno così davvero le « nuove vie, » e si alleggerirà la pletora della Scuola classica.

IX.

Oltre che ad aprire le « nuove vie », il Ginnasio-liceo proposto dalla Commissione reale dovrebbe servire ad evitare alla coltura nazionale un grave pericolo.

La Scuola classica e la Scuola moderna - ragiona la Commissione reale - se fossero divise fino dall'inizio senza nessun ciclo di studi postelementari comuni, dividerebbero la gioventù delle classi dirigenti in due gruppi distinti: uno che conoscerebbe le lingue e letteratture classiche ma avrebbe una limitata nozione delle scienze e delle letterature moderne; e un altro gruppo, imbevuto tutto esclusivamente di coltura scientifica e moderna e disprezzatore del passato e della tradizione. Il triennio iniziale unico del Ginnasio riformato eliminerebbe questo pericolo.

Ora, a parte il fatto che un giovane frequentatore della scuola classica ha intorno a sè e nella scuola e fuori della scuola, mille occasioni per aggiungere coltura scientifica e moderna alla coltura classica, ed è quasi costretto ad integrare dalle necessità continue giornaliere della vita la coltura scolastica; a parte il fatto che una scuola moderna bene ordinata e diretta da insegnanti veramente colti, se non darà la conoscenza sistematica della civiltà e del pensiero classico, non potrà non darne nozioni tali da evitare nei giovani il pericolo di un disprezzo leggero e fatuo; a parte, insomma, il fatto che civiltà classica e civiltà moderna non sono due dominî così nettamente distinti, che si possa comprendere l'una e disprezzando l'altra: - sta l'altro fatto che la Commissione reale con le sue proposte non evita in nessun modo il pericolo da essa denunciato dato che sia pericolo reale. Essa, infatti, non evita che ci sieno alunni, i quali passando prima attraverso il Ginnasio riformato senza latino e poi attraverso il Liceo scien-

tifico senza greco e sanza latino vengano su destituiti di studi classici e perciò, secondo il giudizio della Commissione, disprezzatori irragionevoli della tradizione e del passato. La sola unilateralità di coltura che la Commissione cerca di coreggrere, è la unilateralità classica, eliminando il latino dal primo triennio degli studi e iniettandovi al posto del latino un po' di francese e di scienze naturali. Mentre la Scuola classica attuale di otto anni dà 9 ore di francese, 32 di scienze, 61 di latino e greco, 87 di italiano, storia e filosofia; - la Scuola classica proposta dalla Commissione darebbe, durante il Liceo quinquennale e il Ginnasio triennale, 52 ore di latino e greco; 77 di italiano, storia e filosofia; 20 ore di francese; 44 di scienze. Cioè a dire che con 11 ore di più di francese, prese all' italiano alla storia e alla filosofia (che evidentemente per la Commissione reale sono studî classici e punto moderni), e con 2 ore di più di scienze tolte al latino e greco, la Commissione rilsolve il problema di evitare la unilateralità della coltura classica!

Ah, quella logica!

L' altro argomento su cui la Commissione appoggia le sue proposte, è che la Scuola classica, se fosse male ordinata non potrebbe sostenere la concorrenza della Scuola moderna, con grave danno della coltura nazionale, in cui si estinguerebbe ogni tradizione classica - E, per bene ordinare la Scuola classica, la Commissione le strappa i primi tre anni, fa di questi primi tre anni un doppione dell' attuale Scuola tecnica, riduce la Scuola classica a cinque anni, e obbliga gli alunni del quinquennio classico ad attraversare il così detto Ginnasio riformato insieme agli alunni della Scuola moderna!

In Italia noi ci troviamo oggi in questa curiosa condizione. Tra i classicisti si è formato un partito abbastanza largo di persone concilianti, che, pur sempre convinte della superiorità della coltura classica, non disco-

noscono la necessità di una scuola moderna, e arrivano ad ammettere anche la completa parità giuridica delle licenze finali. Ma i modernisti non sono contenti di ottenere la istituzione della Scuola moderna: muovono anche all' assalto della scuola classica, pretendono metterci dentro le mani e strapparle tre anni di latino, obbligando gli alunni della Scuola classica ed attraversare anch' essi il primo triennio della Scuola moderna. E tutto questo si fa per . . . rinforzare l' insegnamento classico.

Proprio così. In Italia, da alcuni anni a questa parte, tutti coloro, che una volta si affermavano disprezzatori della scuola classica, sono diventati i più grandi difensori della coltura classica, e spasimano di difendere il classicismo contro i classicisti; e proclamano che occorre rinforzare lo studio del latino. . . . riducendone l'orario e posticipandolo di tre anni e riducendolo da otto a cinque classi.

La Commissione cerca di consolidare le sue proposte, ricordando l'esempio della Prussia, dove le scuole riformate analoghe al tipo proposto dalla Commissione sono salite da 3 nel 1892 a 23 nel 1902, a 51 nel 1905. Ma la commissione dimentica: 1° che le Scuole riformate prussiane sono della durata di nove anni, con sezioni terminali di sei anni, le quali permettono di ordinare gli studi classici meglio che le sezioni quinquennali proposte dalla Commissione; 2°. che la sezione classica della Scuola riformata prussiana ha 83 ore di latino e greco, mentre il Liceo classico della Commissione italiana ne ha sole 52; e 31 ore di differenza sono i due quinti di tutto l' orario; 3°. che in un paese di lingua germanica il francese studiato nel primo triennio di « fondamento comune » è una preziosa preparazione al latino; mentre per chi parla la lingua italiana, il francese non dà nessun aiuto all' apprendimento del latino.

La Commissione dimentica soprattutto di farci osservare, che l'aumento delle Scuole riformate non è avve-

nuto con la scomparsa delle Scuole tradizionali: nel 1905, contro 51 scuole riformate, la Prussia aveva 363 scuole classiche (ginnasi col latino e greco), 127 scuole semiclassiche (real ginnasi col solo latino), e 208 scuole moderne (scuole reali senza latino e senza greco). Il che è quanto dire che la Prussia, la quale ha inventato l' esperimento, non è ancora convinta della superiorità delle nuove scuole sulle antiche, e procede con molta cautela nella creazione dei nuovi istituti, ponendoli accanto agli antichi, senza ancora sostituirli sistematicamente ad essi.

E la Francia, che nel 1902 ha riformato le sue scuole non ha seguito il modello della Scuola riformata prussiana. E l' Austria, che in questi ultimi anni ha cominciato a saggiare nuovi tipi di scuole, fra cui anche qualcuno secondo il modello riformato prussiano, non si è arrischiata ancora ad una sostituzione generale del tipo riformato prussiano ai tipi austriaci.

Noi soli in Italia dobbiamo buttare per aria tutte le nostre scuole ed imitare la Prussia, perchè in Prussia in un quarto di secolo le scuole, che vogliamo copiare, sono salite da 3 a 51 su un totale di 750!

X.

Certo ci sono dei classicisti - e fra essi taluno è autorevole assai - i quali reputano che l' insegnamento classico, posticipato e intensificato, potrebbe dare buoni resultati. E se così fosse, sarebbe questo un ottimo argomento a favore del Ginnasio riformato proposto dalla Commissione, purchè resti bene inteso che un insegnamento classico non solo posticipato ma anche scemato di nove ore, com'è quello proposto dalla Commissione, è certo posticipato, ma non è certo . . . intensificato.

Se non che, siamo noi sicuri che quei classicisti riformisti non s' ingannino? Prima di abbandonare la casa

vecchia, non sarebbe bene assicurarci che ci troveremo, se non meglio, almeno non peggio nella casa nuova?

Si possono seguire tre metodi nelle riforme scolastiche. - L' uno è il metodo inglese e in generale dei paesi, dove la scuola non è istituzione dello Stato ed è abbandonata alle iniziative private. Qui, non appena un gruppo di persone si convince della bontà di un dato principio pedagogico, fonda una scuola in base a questo principio, e invita i padri di famiglia a mandarvi i loro figli, beninteso a loro rischio e pericolo. Nove volte su dieci si tratta di imprese ciarlatanesche o di tentativi sbagliati; e chi entra nelle nuove scuole ne esce storpiato, senz' avere neanche la consolazione, che abbiamo noi, di dir male del governo. Ma quando la innovazione è buona e dà utili resultati, essa viene o prima o poi adottata dalle altre scuole, entra nelle consuetudini, diventa patrimonio comune. - L' altro metodo è quello, che si tiene in Francia, e in generale è stato seguito in Italia: non appena un gruppo di novatori riesce ad acquistare influenza nella Camera o nel Ministero della Istruzione, magari per via di amicizie personali e per vicende politiche le quali non hanno niente da vedere con la pedagogia, subito impone i suoi principi a tutte le scuole con un atto di autorità legislativa o amministrativa: se le novità sono buone, tanto meglio per tutti; se sono cattive, mal comune mezzo gaudio; ci si sfoga dicendo male del governo, e ci si consola pensando che indietro oramai non si torna più. - Il metodo tedesco invece raccoglie i vantaggi ed evita i danni dei due metodi precedenti. Quando una riforma pedagogica sia proposta da gruppi di studiosi sufficientemente seri ed autorevoli, l' amministrazione scolastica consente che questi studiosi, sotto il controllo e con l' aiuto dell' amministrazione, fondino in via di esperimento alcuni nuovi istituti secondo i nuovi principi pedagogici; se l' esperimento dà buoni risultati, la riforma

è generalizzata a tutte le scuole; se va male, il danno si riduce a ben poca cosa, ed è compensato ad usura dalla fine delle incertezze e delle discussioni.

Nel caso nostro nulla ci vieta di seguire nella riforma della posticipazione del latino il metodo tedesco. Si istituisca la nuova scuola in quattro o cinque grandi città, le quali abbiano anche la scuola classica e la scuola moderna distinte fino dall' inizio; si dieno alle licenze finali di tutte le sezioni della nuova scuola gli identici diritti che alle scuole tradizionali; si affidi nelle scuole sperimentali l' insegnamento classico a maestri, che credano di potere insegnare in cinque anni tanto latino e tanto greco quanto se ne insegna dagli altri in otto; si aspetti che gli alunni entrati nel primo anno della scuola sperimentale compiano l' intero corso di studî; se gli alunni delle sezioni classiche quinquennali delle nuove scuole risulteranno non inferiori a quelli delle scuole classiche di otto anni, nulla impedirà allora che i piani degl' insegnanti classici sieno rielaborati in tutte le scuole secondo che la esperienza avrà consigliato.

Ma sconvolgere a un tratto con una riforma generale e irrevocabile la scuola classica, senza vera sicurezza di andare verso il meglio o almeno di non peggiorare lo stato attuale, questo non è lecito farlo. Salvo che il rinforzamento della scuola classica, mediante la posticipazione del latino, voglia essere il passo decisivo per l' abolizione della scuola classica. E in questo caso sarà bene parlar chiaro.

Perfettamente! Siamo perfettamente d' accordo - ci dice a questo punto il progetto della Commissione reale. - Il nuovo sistema scolastico è proposto dalla Commissione in via di esperimento. E l' esperimento avrebbe, per svilupparsi e produrre i suoi frutti, nientemeno un intero decennio!

Il guaio è, che anche l'esperimento è un' abilità tat-

tica, anzi, per esser chiari, un vero e proprio trucco, con cui la Commissione reale cerca di far passare la propria merce sotto bandiera estera, addormentando gli avversari con l' uso della loro terminologia, e creando confusione ed equivoci per approfittarne.

Il Ginnasio riformato sperimentale, infatti, deve essere introdotto entro due anni in tutte quelle città, che hanno, oltre al Liceo-ginnasio, l'Istituto tecnico, oppure hanno un Liceo - ginnasio con sezioni aggiunte almeno nelle prime tre classi. In questa città, accanto alla scuola riformata, il vecchio Liceo - ginnasio dovrà sussistere per un decennio; trascorso il quale, la Commissione non dice quel che avverrà; evidentemente, sarà quel che Dio vorrà. Le scuole classiche delle altre città non potranno essere riformate prima che siano trascorsi tre anni dalla promulgazione della legge; ma dovranno essere riformate tutte entro il decennio magico. Le scuole, che saranno istituite *ex novo*, dovranno uniformarsi tutte al nuovo tipo.

Quali e quanti sieno le città, in cui la scuola riformata dovrebbe sostituire entro due anni una scuola classico di vecchio tipo, e quelle in cui alla scuola classica tradizionale sono lasciati non meno di tre e non più di dieci anni di vita, la Commissione reale evita di dire seguendo anche in questo la tattica di manovrare al coperto, curando meno di esporre le idee proprie che di intorbidare le idee degli altri. Ma con l' *Annuario* alla mano si vede che le città del primo gruppo sono 81, cioè tutti i capoluoghi di provincia e le più importanti città non capoluoghi; e le altre sono 126. E quest'ultimo numero tende a diminuire a vantaggio dell' altro, per il continuo moltiplicarsi delle classi aggiunte.

È facile capire che nelle 81 città, in cui si troveranno di fronte i Ginnasi riformati e le scuole classiche tradizionali, le scuole riformate saranno prese immediatamente d' assalto dalla grandissima maggioranza degli alunni:

1.° Perchè il primo triennio di Ginnasio riformato, senza latino, col solo francese, e soprattutto in grazia della educazione psicologica, sarà molto più facile del Ginnasio inferiore col suo bravo latino;

2.° e soprattutto, perchè dal Ginnasio riformato si potrà passare e al Liceo classico, e al Liceo letterario e al Liceo scientifico, e alle sezioni professionali dell'Istituto in garanzia della nessuna differenza fra Scuola tecnica e Ginnasio riformato: laddove dal Ginnasio inferiore tradizionale non si potrà passare se non al Ginnasio superiore e di qui al Liceo classico.

E questo non è niente! - Tutte le famiglie di impiegati civili e militari, che nelle 81 città scelte per il sedicente esperimento avranno mandato i loro figli ai Ginnasi riformati, si daranno subito a tempestare affinchè sieno riformati immediatamente anche i Ginnasi delle altre 126 città. Perchè se un trasferimento dovesse sbalzare la famiglia in alcuna di queste 126 città, il giovane si troverebbe improvvisamente spostato da una scuola, in cui egli poteva fare a meno di ogni studio di latino, e anche se avesse avuta la malinconia di studiar latino l'avrebbe cominciato non prima del quarto anno, in una scuola che impone lo studio del latino fino dall'inizio. - Alla lor volta le famiglie delle 126 città lasciate addietro grideranno perchè sieno assicurati anche ai loro figli i vantaggi materiali dei Ginnasi riformati. Nè potremo dire di no, dopo che avremo proclamato che queste scuole sono le migliori possibili, e che scuole nuove non se ne devono fondare se non di questo tipo.

E tutto questo movimento delle famiglie e della così detta « opinione pubblica » in favore dei Ginnasi riformati, avverrà - questo è il punto importante - non perchè le nuove scuole sieno superiori alle antiche. Le famiglie hanno altro per il capo: esse non si preoccupano, salvo casi eccezionali, se non di assicurare ai loro figli

la scuola più facile e più ricca di vantaggi materiali. Dev' essere cura dello Stato, in rappresentanza degl'interessi collettivi, frenare l'egoismo impetuoso delle famiglie, classificare la massa che si affolla alle scuole, avviare ogni gruppo verso il suo naturale destino. Se lo Stato apre, accanto ad una via stretta, una via larga, è naturale che la moltitudine si precipiti tutta tumultuariamente per la via larga.

L' esperimento, dunque, è una piacevolezza di cattivo genere, alla quale è deplorevole si sia abbandonata una Commissione, nientemeno che reale. E il genere della piacevolezza appare anche peggiore, quando si consideri in quali condizioni si troveranno di fronte alle Scuole riformate e privilegiate le povere vecchie Scuole classiche, a cui si consentono non meno di tre, ma non più di dieci anni di vita per . . . . convertirsi.

Mentre i difensori della Scuola classica chiedono che gli alunni non vi provengono dall' esame di maturità, ma sieno selezionati attraverso un esame di ammissione, la Commissione reale dichiara inaccettabile questa domanda, e ribadisce l' esame di maturità. Mentre i difensori della Scuola classica insistono perchè venga abolita nella Scuola classica la opzione fra il greco e la matematica, la Commissione difende questa opzione, e la canonizza nella legge, dicendo che continueranno a vivere i licei « esistenti, » cioè i licei biforcati dalla opzione.

Così, a competere con le scuole riformate, che sono proclamate le scuole migliori possibili, rimarrà la Scuola classica, non quale la vogliono i classicisti, ma quale la vogliono i membri della Commissione reale, cioè priva del diritto di scegliersi la scolaresca e deformata e disorganizzata nel grado superiore!

Le proposte della Commissione si manifestano difettose e pericolose anche per il modo con cui provvedono a quella classe di alunni, che hanno bisogno di una

scuola postelementare popolare di breve durata e d'indirizzo pratico.

Mentre noi vorremmo che a servigio esclusivo di questa classe fossero messe le attuali Scuole tecniche, sottraendone gli alunni destinati all'Istituto tecnico con la creazione *ex novo,* del Corso preparatorio per l'Istituto, - la Commissione propone che sieno da essi dedicate la V e VI elementare, create nel 1902; con l'aggiunta *ex novo* di altri due o tre anni di corso complementare.

Ora queste quinta e sesta elementare, dopo sei anni dalla promulgazione della legge che le creò non sono riuscite ancora ad assumere una fisonomia determinata; continuano ad oscillare nel vuoto; sono un aborto scolastico; sono quasi ovunque pochissimo popolate. E su questa base la Commissione propone che si costituisca la scuola popolare!

Viceversa, le Scuole tecniche vedono crescere di anno in anno, in proporzioni sempre più notevoli, la loro clientela. La prima classe delle Scuole tecniche, la quale nel 1894-95 contava 14.000 iscritti, ne ha avuti nel 1908-09 ben 32.000, mentre nello stesso periodo la prima ginnasiale saliva da 8.000 ad appenna 10.000 iscritti. Nè la istituzione della V e VI elementare ha rallentato il moto: nel 1904-05 la prima tecnica aveva 22.000 iscritti; il massimo aumento, da 22 a 32.000, è avvenuto appunto dopo la legge Orlando del 1904.

E i tre quarti degli alunni delle Scuole tecniche si fermano, com'è noto dopo la licenza.

In siffatte condizioni, invece di scacciare dalle Scuole tecniche la grande maggioranza, che oggi vi accorre perchè le considera le meno distanti dai suoi bisogni, non è meglio escludere la minoranza destinata a passare all' Istituto e di adattare i programmi alla moltitudine rimasta padrona del campo? Dal momento che una scuola

nuova si vede creare, non è meglio crearla per la parte meno numerosa? e perciò più facile a contentare?

La praticità della nostra proposta apparirà sempre più evidente, quando si consideri l'errore fondamentale che vizia la legge del 1904. - Secondo questa legge, la V e VI elementare sono obbligatorie nei Comuni, che abbiano più di 4.000 abitanti o una scuola secondaria. Questo criterio, tutto estrinseco e meccanico, in un paese come il nostro, in cui la popolazione è sparsa per le campagne del Nord e nel Centro, ed è agglomerata nel Mezzogiorno, ha prodotto conseguenze addirittura grottesche. La provincia di Bergamo, con 460.000 abitanti, 316 comuni, e l'80 per cento dei maschi maggiorenni che sanno leggere e scrivere, ha 8 soli comuni obbligati a tenere la V e VI elementare. In provincia di Reggio Calabria, con 430.000 abitanti, 106 comuni, e il 69 per cento di maschi maggiorenni analfabeti, l'obbligo si estende a 23 Comuni. La provincia di Sondrio, che è una delle meno analfabete d'Italia, ha 8 comuni obbligati: la provincia di Bari ne ha 48.

Orbene la *Commissione reale per la riforma della scuola media* prendendo questo biennio così bene escogitato come base della scuola popolare, moltiplica le scuole popolari proprio nel Mezzogiorno, dove il popolo è più analfabeta; e ne mette poche nel Nord e nel Centro proprio dove sarebbero più necessarie! Se, invece, noi prendiamo le Scuole tecniche come punto d'appoggio per la creazione delle scuole postelementari popolari, noi avremo non solo il vantaggio di secondare un movimento spontaneo della nostra popolazione scolastica, di cui le zone socialmente più modeste hanno già presa l'abitudine di accorrere alle Scuole tecniche; ma ci troveremo a possedere già fino ad ora un maggior numero di scuole popolari appunto dove ce n'è più bisogno. Infatti, noi abbiamo nel Nord 152 tecniche e 108 Ginnasi; nel Sud 84 tecniche e 123 ginnasi.

Insomma, mentre la legge Orlando del 1904 e la Commissione reale, dietro alla legge, si propongono di creare una scuola popolare, e la distribuiscono fra le diverse regioni italiane senza nessun riguardo alle condizioni reali, delle regioni stesse - la scuola popolare già esiste nella Scuola tecnica, e si è spontaneamente distribuita proprio secondo i bisogni locali. L'on. Orlando e gli epigoni della Commissione reale cercavano la chiave: e la chiave era nel buco della serratura.

Diremo, dunque, che la V e VI elementare volute dalla legge del 1904 sieno da abbandonare! No davvero. Quando esse abbiano un indirizzo veramente popolare e sieno affidate a maestri espressamente preparati per esse - e finora nulla è stato fatto per provvedere a queste necessità - la V e VI elementare con i loro orari di tre sole ore giornaliere possono costituire una scuola popolare biennale utilissima in questo momento nei Comuni rurali del Nord e del Centro d'Italia, in cui le famiglie cominciano a sentire la insufficienza dell'istruzione data nelle prime elementari, ma considererebbero come troppo elevata per le loro pretese la Scuola tecnica. In seguito, giunto a soluzione nel Mezzogiorno il problema della prima istruzione della popolazione rurale, la V e VI elementare potranno rendere anche nel Mezzodì preziosi servizi. Ma accanto a questa scuola popolare biennale ad orario ridotto, ottima per la popolazione rurale, è necessario fino da ora per la piccola borghesia e per le classi artigiane ed operaie della città, o più si renderà necessaria via via che si eleverà il tenore di vita di queste classi, un'altra scuola popolare più elevata, più complessa e di più lunga durata: e la Scuola tecnica, che già serve imperfettamente a questo scopo, quando sia prolungata di un anno e riformata nei programmi e nei metodi, è fra gli attuali istituti quello che meglio si presta per esservi totalmente dedicata.

Due scuole popolari, una biennale (V e VI elementare)

e un quadriennale (Scuola tecnica riformata), nettamente definite e indipendenti l'una dall'altra, risponderanno perfettamente ai bisogni di due diversi stati della nostra popolazione lavoratrice. Una scuola popolare unica non accontenterebbe nè gli uni nè gli altri.

Per giustamente apprezzare, poi, il pericolo racchiuso nella proposta della Commissione reale, occorre tener presente che la creazione *ex novo,* da noi proposta, di un corso preparatorio speciale per gli Istituti tecnici interessa una classe sociale più influente, e perciò sarà più facile ottenere dal Parlamento i mezzi per siffatta riforma: e via via che moltiplicheremo i corsi preparatori speciali per gl'Istituti tecnici, le scuole tecniche vedranno diventare sempre più omogenea la loro clientela, e potranno essere adattate meglio ai bisogni dei loro alunni. Se invece, usurpiamo la Scuola tecnica come corso esclusivamente preparatorio, ad uso della borghesia che manda i figli all'Istituto, e promettiamo una scuola nuova ad uso della classe sociale menò agiata e meno influente, possiamo essere sicuri che la scuola nuova per un bel pezzo di tempo non verrà.

E siccome in qualche scuola gli alunni dovranno bene andare, continueranno ad invadere la Scuola tecnica e il suo doppione, cioè il Ginnasio riformato. E la scuola media inferiore continuerà a dovere servire e a chi intende proseguire negli studi ed a chi dopo di essa si propone di fermarsi. E dopo avere annaspato, ci ritroveremo pari pari al punto d'onde c'eravamo avviati. *E le proposte della Commissione reale minacciano di condurci non solo alla scuola preparatoria unica, ma anche alla scuola unica universale, e preparatoria e complementare.*

XII.

Nell'opera insomma, della Commissione reale - di cui noi abbiamo discusse le sole linee fondamentali,

lasciando da parte ogni osservazione su particolari - esiste un contrasto stridente fra la relazione e il disegno di legge, fra molte delle motivazioni e tutte le proposte, fra quelle che vogliono essere le apparenze e quella che è e sa di essere la sostanza.

Si giustifica il Ginnasio riformato con la necessità di rinforzare gli studi classici; e gli studi classici ne escono massacrati.

Si afferma la necessità di aprire nuove vie verso le carriere universitarie: e per il primo triennio della scuola si chiude una delle due vie tradizionali: e per l'ultimo quinquennio si lasciano press'a poco gli stessi dislivelli delle scuole attuali. Si dice che il nuovo sistema sarà prima sperimentato e poi generalizzato: ma l'esperimento è così vasto e intorno ad esso si ha cura di raccogliere una tale massa di interessi favorevoli, che non sarà più possibile fermare il carro una volta che sarà lanciato. Si respingono nelle motivazioni le due forme più larghe e più pericolose della scuola unica: ma le proposte ci conducono bel bello a una delle due scuole rifiutate, salvo a condurci magari anche all'altra.

O sono vere le premesse teoriche: e bisogna respingere le conseguenze pratiche, che sono contradittorie con le premesse. O sono vere le conseguenze: e allora vanno per aria le premesse.

Le relazioni della Commissione reale a prima vista è come un pozzo profondo, in cui lasciate cadere in un sasso: sentite il tonfo, senza sapere dove il sasso sia andato.

Ma a chi confronti le riforme scolastiche compiute dall'on. Orlando nel 1904 con le attuali proposte della Commissione, appare ben chiaro che la riforma dell'on. Orlando sieno le premesse necessarie delle proposte della Commissione: queste sono il coronamento di quelle. E le une e le altre nella loro logica connessione, ci dimostrano che esiste al Ministero della Istruzione un

programma, ben definito e completo, di riforma della scuola media, il quale non si rivela al pubblico dei profani se non per gradi. La stessa Commissione reale ci insegna che i provvedimenti dell' on. Orlando solo « apparentemente » non erano collegati fra loro, ma tutti insieme costituiscono altrettanti « notevoli passi, forse i più audaci, verso una soluzione », (pp. 145-146), cioè verso la soluzione proposta ora dalla Commissione stessa.

Aprendo, infatti, per mezzo dell' esame di maturità (legge 6 luglio 1904) le porte del ginnasio inferiore ad una moltitudine di alunni immaturi a qualunque serietà di studi, l'on. Orlando rese inevitabile a breve scadenza la soppressione del latino nella prima ginnasiale. Questa impresa fu compiuta nel 1905 dal Ministro Bianchi. Così per una parte del programma - cioè per la posticipazione del latino dalla prima alla quarta ginnasiale - un terzo della strada guadagnato. Ed ecco nel 1909 la Commissione a proporre che si faccia senz'altro il resto della strada.

Nello stesso tempo, consentendo col R. D. il nov. 1904 la opzione fra il greco e la matematica nell'ultimo biennio di liceo, l'on. Orlando preparava due dei rami del liceo futuro: il liceo classico col greco, e il liceo letterario senza greco. E cinque anni dopo la Commissione reale propone che l' opera sia compiuta, anticipando lo sdoppiamento dei due rami, dalla seconda liceale alla quarta ginnasiale. Il terzo ramo, cioè il liceo scientifico, esiste nella sezione fisico - matematica dell' Istituto.

Mentre il Liceo-Ginnasio cominciava ad essere corroso alla base mediante la lima sorda dell' esame di maturità, e biforcato alla fine colla opzione fra il greco e la matematica, e si preparava così il futuro « Ginnasio riformato » e il Liceo tripartito della Commissione reale, - ecco nel così detto « corso popolare »,

cioè nella V e VI elementare, il primo embrione di quella scuola, che dovrà a suo tempo, nelle proposte della Commissione reale, sostituirsi alla Scuola tecnica nella funzione di scuola popolare e ridurre la scuola tecnica all' ufficio di scuola preparatoria per l' Istituto tecnico, non dissimile in nulla dal Ginnasio riformato, destinati a formare con questo la « Scuola preparatoria unica ».

Si tratta di un lavoro abilmente preparato e sistematicamente proseguito; il quale rivela nel Ministro, che lo ideò dati non comuni di uomo politico; e nei funzionari, che continuano l' opera del Ministro anche dopo la caduta, doti non comuni di fedeltà e di tenacia e di adattabilità. Ma il programma è, a mio parere, la « Scuola preparatoria unica, » a cui l' on. Orlando e i suoi epigoni della Commissione reale vogliono condurci, contrasta colle necessità concrete di coltura della nostra gioventù: è il frutto di un preconcetto teorico, non è stata suggerita da una conoscenza diretta della vita e dei bisogni della scuola. E - quel che è peggio - questa « Scuola preparatoria unica » sarà fiancheggiata da un corso popolare (V e VI elentantare) mal calcolato, male impiantato e illusorio: sarà perciò costretta a funzionare per giunta, come « Scuola unica assoluta: » e rappresenterà con questo il massimo disastro che possa toccare alla nostra coltura.

PROF. G. SALVEMINI

Dell' educazione femminile

Conferenza letta nell'aula magna del Collegio Romano

nel Maggio del 1910

Il problema dell'educazione è problema sociale e non soltanto scolastico, ed è di grande importanza oggi più che in qualunque altra epoca, poichè siamo in periodo di trasformazioni profonde portate dal progresso, dai nuovi ideali sociali, dalle nette e ferme aspirazioni delle classi lavoratrici, dalla necessità che i popoli sentono di perfezionare il meccanismo della loro vita nazionale per aumentare il loro valore sul mercato mondiale e nel campo dell'equilibrio internazionale.

Non son pochi perciò i pensatori e i sociologi che riconnettono la soluzione di tutti i problemi sociali alla soluzione del problema educativo.

Così oggi tutti cercano in questo campo il nuovo - tutti si studiano di trovar il modo migliore di educare istruendo, di far sì che gli istituti, scolastici e post-scolastici nonchè quelli sussidiarii della scuola, governativi, comunali o d'iniziativa privata, rispondano quanto meglio possibile alle esigenze dello spirito, e preparino

l'individuo alla vita con una educazione che coltivi e sviluppi tutte le sue facoltà e attitudini, e lo metta in grado di riconoscere quali fra esse valgono la pena di uno sviluppo e di una cultura speciali.

Perciò non è male che una questione tanto complessa venga affrontata coi criterii più diversi, da tutti gli interessati, sotto i suoi molteplici aspetti.

***

L'Italia non viene ultima nello *studio* di questo problema, ma i risultati pratici di questo studio non si vedono ancora.

Il 24 luglio 1907 la Commissione Reale per la riforma della scuola secondaria conduceva a termine la sua relazione sulla parte di lavoro compiuto, cioè su quella che riguarda il ginnasio unico come preparazione al Liceo e questo come scuola di cultura generale.

Non interesserebbe direttamente l'educazione femminile questa parte di proposte, se l'Italia, un po' per forza d'inerzia, un po' per un certo spirito di tolleranza - che ha trovato la sua ragione di sussistere nella scarsità delle scuole femminili - non fosse fra le nazioni che hanno permesso alle giovanette di seguire gli studi superiori e universitari insieme coi maschi. E allora alcune considerazioni possono farsi che, per il loro carattere di interesse sociale, riguardano ambo i sessi.

Così si potrebbe chiedere: qual'è la ragione che ha consigliato l'esclusione degli studi di scienze economiche e sociali dai programmi dei Licei classico e scientifico, mentre gli stessi studi hanno giusto svolgimento in quello del moderno? Non l'età nè la preparazione che, data la provenienza comune dal ginnasio unico, sarebbero uguali: non il carattere prevalentemente filologico dell'un Liceo, e quello prevalentemente scientifico dell'altro; chè ciò non esclude il fatto che i giovani deb-

bano esser tutti preparati .... « agli attriti, alle limita-
« zioni, alle restrizioni della vita sociale: tutti a vivere
« come una sola e piccola parte di un tutto » (1) in un ambiente sociale determinato nel tempo e nello spazio, con problemi economici, giuridici, politici determinati, e idealmente almeno, uguali per tutti.

Nè esclude la necessità di questa preparazione neppur l'altro fatto che gli stessi problemi sociali ed economici sono inclusi in una parte del programma di filosofia dei due Licei suddetti: perchè qui lo studio è generico ed astratto, non concretato in alcun modo come lo è invece pel Liceo moderno: mentre le nozioni di questo insegnamento non rappresentano soltanto un interesse *di studio* ma, e sovrattutto, uno *di vita.*

E anche si potrebbe domandare come - oggi - in cui il carattere laico si è affermato (e lo riconosce la relazione stessa) in tutti i gradi dell'educazione e dell'istruzione, *come* soddisfano i programmi all'esigenza dello spirito moderno di sostituire (e lo ripeto colle chiarissime espressioni dell'Enriquez) « ad una fede nel so-
« prannaturale un'altra fede conciliabile colla visione
« realistica e positiva del mondo. una fede *umana* che
« potrà reggere anche nel pensiero dell'uomo evoluto
« perchè è l'espressione stessa della religiosità pura,
« ciò che vi ha comune nel contenuto psicologico di
« tutte le fedi religiose - cioè - la credenza al progresso
« generale dell'umanità e al trionfo del bene *nella vita* »; poichè non è dato il termine di confronto, cioè la base per una sostituzione di natura simile? poichè, accanto alla *Storia del progresso civile,* non è stata messa la *Storia delle religioni,* lo studio della quale ajuterebbe a mostrar quale dei due elementi - il civile o il religioso - ha dato i maggiori e migliori portati della civiltà e del progresso, e fornirebbe altresì i dati per impedire

(1) Alengry - L'educazione.

al problema religioso di invadere campi non suoi, per rimetterlo più propriamente al suo posto, nel campo dei sentimenti?

E ancora *come* soddisfano i programmi alla necessità (riconosciuta imperiosa dal Comte in poi) di dare il massimo valore a tutti gli elementi e a tutti i coefficienti dell'educazione morale - se in essi è trascurata l'educazione estetica, e non il più piccolo posto è dato alla storia dell'arte? in Italia dove essa fu - e frequentemente - tutta e da sola la storia del pensiero e dell'idea italiani?

Se è vero che « la morale e il diritto appartengono « alla tecnica sociale della civiltà e sono tanto più ele- « vati quanto più il pensiero volgare è cacciato dall'una « e dall'altro dal pensiero scientifico (1) », perchè questi fattori sociali di tanta importanza sono o ammessi solo parzialmente, o ignorati affatto dai programmi?

Per la difficoltà pratica poi di scegliere fra i tre tipi di Liceo per città che non potrebbero averli tutti, non si sarebbe meglio risolto il problema con una forma più moderna di scuola, più flessibile, adottata già con larghezza da altre nazioni; cioè con un tipo unico di Liceo a classi diverse parallele ed *equivalenti* per le materie facoltative (che potrebbero essere in maggior numero) e *comuni* per le materie obbligatorie (che dovrebbero esser di meno)?

Ma in queste considerazioni l'educazione femminile entra di riflesso, solo in quanto alle giovanette è concesso frequentare le scuole maschili di ogni grado.

Ecco intanto, prima di procedere, un punto da chiarire. O non sarebbe bene che questa concessione fosse una buona volta *codificata*, per sottrarla agli arbitri di un qualunque Ministro che volesse toglierla? Sancito dalla pratica il principio della scuola mista per la po-

(1) E. Mach - La Connaissance et l'Erreur.

tenza delle ragioni economiche e di opportunità locali, fissarlo con una legge sarebbe atto di giustizia e di previdenza.

Ragioni contrarie non ve ne sono, da poi che, in questo campo almeno, la necessità ha fugato il pregiudizio, e tutto ciò che si richiede è che le giovanette dieno gli stessi risultati intellettuali dei loro compagni. La sola forse, sarebbe che, codificata questa concessione, ne verrebbe di conseguenza logica che le donne non correrebbero più il pericolo di vedersi preclusa, da ingiuste restrizioni regolamentari, la via dell' insegnamento nelle scuole maschili e miste - mentre ai loro colleghi è concesso l'insegnamento in *tutte,* cioè anche nelle femminili!

Il 2 Giugno 1884 l' Onorevole Bertani, difendendo in Parlamento il diritto della donna a esercitare l' avvocatura, diceva: « La scienza non è teologica, non è « isterica, ma razionale e positiva, e così soltanto dob- « biamo considerarla. Essa quindi non può riconoscere « che una sola funzione indissolubilmente diversa nei « due sessi, e quest' una non corre pericolo di essere « confusa. Tutte le altre funzioni e gli altri uffici, rile- « vino essi dall'impiego della mente o dalla mano, sono « proprii di ogni essere umano, sia maschio o femmina. « Nè la legge ha diritto di mettersi al posto dell'indivi- « duo per apprezzare le speciali attitudini e convenienze « di cui l'individuo soltanto è l' arbitro, il padrone as- « soluto. »

Non lo si crederebbe! Ventisei anni sono trascorsi, e queste parole potrebbero esser prese per un programma d' azione audacemente liberale, osservando i tanti pregiudizii che ancora ingombrano la mente di coloro i quali si occupano di educazione femminile; i pregiudizii che si riflettono nei mille inceppamenti che la donna trova nella via di ogni sua attività, sia pur la più semplice.

*
* *

Il problema più proprio dell' educazione femminile non sta tutto nella scuola mista, poichè qui è ancora un problema di indole prevalentemente *professionale,* per quanto a lunga scadenza, per quanto con un intervallo ricco di coltura generale: e in questo campo debbono prevalere criterii di perfetta uguaglianza.

Il problema dell'educazione femminile incomincia il momento in cui sono compiuti gli studii elementari - i soli comuni e gratuiti per tutte, e che perciò dovrebbero esser resi obbligatori per molte ragioni fino almeno all'età in cui la legge ammette i fanciulli al lavoro.

Avviene allora la prima gran divisione, fra quelle che si avviano a una occupazione di lucro immediato e più o meno manuale, e quelle più fortunate che, non essendo strette troppo da vicino dal problema della lotta per la vita, e, non accontentandosi dello stretto necessario assimilato male o bene nei quattro anni che corrono fra il giardino d'infanzia e il diploma di maturità - cercano una scuola in cui prepararsi un po' più ponderatamente a una scelta.

Che offre lo Stato a questo punto? Alcune poche scuole *professionali,* solo nelle grandi città, due o tre *commerciali* in tutta l'Italia, qualche sezione tecnico-industriale, sei scuole tecniche, un ginnasio e finalmente - l'*omnibus* femminile - la scuola complementare! Le alunne delle tecniche e del ginnasio (che come *tipi* di scuole sono piuttosto sezioni femminili delle corrispondenti scuole maschili) *possono* proseguire gli studii nei Licei e negli Istituti tecnici maschili, (sempre però che i Presidi lo *permettano);* quelle della complementare possono accedere, per gli studii superiori, all'Istituto tecnico (maschile, s'intende); ma se le famiglie o loro stesse non vogliono saperne di scuole *miste,* che risponda più o

meno al tipo di scuola secondaria femminile ne trovano una - unica e sola - la *Normale*.

E che la Scuola Normale femminile sostituisca l'insegnamento secondario si desume anche dalla cifra delle alunne che la frequentano - come nota il Furlani nel suo esauriente libro sull'*Educazione della donna presso i popoli civili* -, « mentre i giovani dell'altro sesso, avendo « la scelta fra molte scuole, frequentano in numero esi- « guo le normali maschili che, per questa ragione, lan- « guono di tisichezza. » Infatti la proporzione fra le due scolaresche è oggi all'incirca di *30* alunne per *1*.

Le cose andrebbero bene così se la Normale fosse veramente una scuola di coltura, e non invece quello che è in realtà: un vero e proprio istituto *professionale*, con un scopo *determinatissimo* - la preparazione cioè dei maestri elementari. Ora, il fatto che una scuola essenzialmente destinata a educare le future maestre del popolo sia invece diventata il tipo preferito della scuola secondaria femminile, dimostra non solo il desiderio, ma la necessità di un istituto di cultura generale per le giovanette.

Necessità così imperiosa che è riuscita ad imporsi allo Stato, fino al punto di costringerlo a snaturare la Scuola Normale e a formarne un istituto ibrido assolutamente inadeguato a raggiungere l'uno o l'altro dei due scopi.

Inadeguato, perchè alla serietà della preparazione professionale è d'ingombro il numero eccessivo delle materie non tutte rispondenti al fine della scuola, e nuoce il troppo particolareggiato programma di alcune, e il carattere di empirismo dato ad altre, pure importanti, coll'accumularle in quel miscuglio di cognizioni disparatissime che va sotto il nome di Pedagogia. Mentre al carattere di scuola di coltura generale nuoce tutto quel che è più propriamente professionale, specie il tirocinio e la parte che, sempre sotto il nome di pedago-

gia, si occupa di metodologia e di storia: insegnamenti questi che portano via parecchie ore le quali potrebbero esser proficuamente dedicate ad una maggior coltura filologica e allo studio di quel complesso di cognizioni di utilità famigliare e sociale che è in oggi l'economia domestica nella sua relazione diretta coll' economia politica e sociale.

Ma con maggior autorità e competenza della mia fu discussa la riforma della Scuola normale lo scorso anno dal Congresso pedagogico, e più ancora se ne discuterà in propria sede. Mi permetterò solo ripetere qui quel che dissi allora, cioè che: « La finalità vera della scuola « Normale è - formare gli educatori del popolo -. Questa « finalità è così ben determinata, da togliere qualsiasi « incertezza sull'indirizzo da dare alle riforme desiderate: « perciò, limitate le materie di studio a quelle suggerite « dal programma delle scuole elementari, tutto quanto è « coltura complementare verrebbe ridotta tutt' al più a « lettura - (sia pure ordinata da appositi programmi e « considerata, materia di esame) - da farsi nella Biblio- « teca che dovrebbe formar parte integrante di ogni scuo- « la Normale. Chè anzi, insegnare come organizzar Biblio- « teche popolari, e come formarsi una sana coltura colla « lettura soltanto, sarebbe utilissimo per i futuri maestri, « destinati a portar lume di civiltà nelle regioni e nei « paesi più rozzi, più poveri, più isolati, e a dover quindi « trovare quasi esclusivamente in sè e, un *pochino* solo « nell' ambiente, il mezzo di combatter l' analfabetismo, « le superstizioni, i pregiudizii di grandi e piccini. È bene « ricordarsi, nel riformare, che la Normale deve essere « essenzialmente una scuola di metodologia indirizzata al- « l'insegnamento elementare cioè all'educazione civile del « popolo: per cui le preoccupazioni per la lunghezza del « suo Corso sono meschine e dannose, perchè, se il di- « ploma, che alla fine di esso si consegue, è professionale; « di elevato carattere, e di morale e civile importanza è

« la professione al cui esercizio dà diritto; e il mandare « giovanetti inesperti, ignari di sè e più ancora della « scuola, a esercitare ufficio di maternità o paternità mul- « tipla in età cui la legge non consente quasi neppure la « singola, sarebbe voler rovinare l'educazione nazionale. « Quel che importa *è far bene*, non *far presto*, tanto più « che la riforma si impernia sulla pregiudiziale del mi- « glioramento economico dei maestri.

« Perchè dunque la scuola Normale raggiunga il suo « scopo ritengo necessario:

« I. darle un indirizzo esclusivamente professionale:

« II. sfollare i programmi in base alla finalità della « scuola:

« III. indirizzarla a un serio studio di metodologia « generale e particolare, teorica e pratica;

« IV. impartire in essa una preparazione morale *civile* « e richiedere per i suoi licenziandi un'età adeguata al- « l'alto ufficio che dovranno esercitare. » (1)

È un fatto che oggi, fra gli studiosi delle quistioni che riguardano questa trascuratissima scuola, prevale il concetto di una riforma radicale che, elevando il livello di coltura, ne accentui il carattere professionale, e nel tempo stesso dia modo, a chi la frequenti, di proseguire gli studii in una vera e propria facoltà universitaria di Pedagogia che esamini, insieme colle varie teorie pedagogiche, la storia della scuola come organismo sociale, cioè quale mezzo di attuazione di un ideale vivificante - patria, stato, religione, scienza che sia - rispondente alle esigenze dello spirito umano nei varii periodi di attività umana e nazionale.

Per ora notiamo che la scuola Normale è un vero *reato pedagogico*, poichè costringe le alunne a un orario scolastico di circa 36 ore settimanali, in cui si affastellano *cultura generale* (per così dire), specializzazioni,

(1) Congresso pedagogico 1909, Roma.

tirocinio e materie di studio che starebbero meglio a posto in Istituti sussidiarii o post-scolastici.

Dei difetti della Normale risente anche la Complementare, colla sua specializzazione di insegnamenti superiori alla mentalità delle alunne, coi suoi programmi troppo varii e troppo vasti, col suo indirizzo semiprofessionale venutole dal servire la sua licenza per uffici postali, per ammissione ad accademie, ecc. ecc.... che la affollano di alunne desiderose solo di strappar la licenza richiesta: e più di tutto, col suo insegnamento *ciclico* che, asservendola alla Normale, le toglie la possibilità di avere uno sviluppo organico, e un carattere suo proprio.

Ormai l'avocazione della scuola elementare allo Stato è una necessità riconosciuta, e, speriamo, un fatto non lontano dal compiersi: auguriamoci che da questa coordinazione delle forze democratiche della Nazione collo Stato, scaturisca il bene di tutta l'istruzione: e che la scuola elementare, avendo chiara e sgombra la via, la segni chiara e sgombra a tutti gli istituti che le tengon dietro, specie a quelli che debbono formare i suoi maestri.

*
* *

Uscita dalla Normale la giovanetta che non intende insegnare nelle elementari, o rimane in casa, o segue la sola via, con longanimità grande, lasciatale aperta: le scuole di magistero femminile di Firenze e di Roma.

Queste dovrebbero preparare all' insegnamento nelle Normali, negli Educandati, nelle scuole secondarie femminili (che in realtá ancora non esistono).

Dico *dovrebbero,* perchè di fatto invece preparano a una parte soltanto d'insegnamenti: - cioè lettere, storia, pedagogia, lingue moderne, colla completa esclusione di matematica e scienze - e perchè anche nella prepa-

razione di quelli cui più specialmente attendono, sono intralciate dal duplice carattere che hanno in comune colla Normale, di scuola di coltura generale superiore (e anche qui ritorna in ballo l'insegnamento ciclico) e scuola di coltura professonale: - sempre poi per *una sola* professione, badate bene! Per effetto di tale duplice carattere il corso quadriennale è diviso in due biennii: nel primo collo stolido metodo ciclico, si ripete o meglio si raffazzona quanto gia si è imparato alla normale, e la preparazione speciale è ridotta al solo secondo biennio; il che impedisce un vero e proprio approfondimento della materia scelta. Bisogna contare poi che i programmi presentano vere e proprie lacune, quali la mancanza assoluta di coltura classica, dallo studio del latino a quello delle letterature greca e latina sia pure per via di traduzioni, per il diploma di letteratura; e un ristrettissimo studio di filosofia per quello di pedagogia. Per la parte professionale poi scarse o nulle o sbagliate - cioè puramente cattedratiche - le esercitazioni di tirocinio, necessarie senza meno per chi si prepara all'insegnamento.

Inoltre, dopo quattro anni di studio, le licenziate non possono iscriversi a nessuna Facoltà universitaria a cui pure conduce, senza coltura classica, la sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico.

Più d'una volta in Parlamento queste due scuole furono paragonate all'Istituto di Sèvres che in Francia prepara le insegnanti per le scuole secondarie o licei per giovanette: ma là il corso è triennale, dedicato tutto e solo alla preparazione professionale; rilascia diplomi pel gruppo letterario o per quello scientifico, ed ha un programma *determinatissimo di esame di diploma*, per quanto sia lasciata ampia libertà agli insegnanti sui programmi singoli. Là le giovanette son mantenute a spese dello Stato, provvedute di tutto, con un impegno di dieci anni di servizio nelle scuole governative, o la

facoltà di riscattare la propria libertà di lavoro, pagando mille lire per ogni anno passato nell'Istituto. E in Francia son così chiare le idee che a un altro Istituto - quello di Fontenay-aux-roses - è affidata, cogli *stessi* insegnamenti ma con criterii diversi, la preparazione delle insegnanti per le Normali femminili. Due scuole come si vede, nettamente e in tutto asservite allo scopo professionale, con un indirizzo e uno sviluppo ben lontani dal confusionismo che predomina oggi in tutti i nostri istituti secondarii, specie femminili. Per cui, a proposito dei due Magisteri, c'è da chiedersi se non verrà il giorno in cui le giovani da essi abilitate vedranno i diplomi acquistati subire un deprezzamento, - mutate come sono oggi le norme per i concorsi, mutati i criterii per la formazione delle Commissioni - davanti a un numero sempre crescente di laureate che hanno avuto liberissima scelta fra tutte le facoltà universitarie, ma che si vedono chiuse tutte le scuole maschili nonchè le miste, (perchè lo Stato che concede alla donna la facoltà di studiare le limita poi ingiustamente quella di valersi dei suoi diplomi) e che sono quindi costrette a cercare il loro posto nelle Complementari e nelle Normali: e se non correranno il pericolo di vedersi confinate alle sole cattedre delle scuole secondarie inferiori davanti a un confronto fra la coltura superiore impartita dal Liceo e dall'Università e quella di carattere assai più modesto, senza il vantaggio di una preparazione strettamente professionale, data dalla scuola Normale e dal Magistero.

Col carattere sempre più spietato che va assumendo la lotta economica anche là dove a buon diritto si potrebbe sperare che maggior coltura avesse affinato, ingentilito certe forme di concorrenza, è quasi impossibile che non si venga a un conflitto di questo genere: e allora queste scuole femminili, per cui tanti hanno gridato al privilegio, finiranno col creare una condizione di

inferiorità per le giovani che le avranno frequentate. A meno che, riformata convenientemente la Scuola Normale, questi Istituti non si rinnovassero addirittura, (1) trasformandosi in veri e proprii seminarii di coltura superiore, che sostituirebbero, allora soltanto, logicamente l'Università col loro carattere e scopo ben determinati. Ma per ottenere ciò dovrebbesi anzitutto fare di essi veri e propri organismi scolastici, coordinando, connettendo le discipline, - parecchie delle quali sono state aggiunte in questi ultimi anni piuttosto come *incrostazioni,* che come portati dello sviluppo interno, mentre ne mancano tuttora di fondamentali, di quelle che rappresentano un interesse vitale -, e avendo l'energia di combattere e fugare dai programmi l'empirismo.

*
* *

Ma a che parlar di riforme? Lo scarso (per non dir nullo) interesse che lo Stato prende al problema dell'educazione femminile è provato più che chiaramente dal fatto che nel famoso questionario distribuito ai corpi accademici e alle scuole nel marzo del 1906, la Comissione Reale dichiarava - « di aver escluso tutti i proble- « mi che riguardano le scuole d' istruzione femminile e « le professionali, e quelli ancora relativi alla educa- « zione fisica la cui soluzione è stata affidata ad un al- « tra Commissione. » (pag. 20) E concludendo la sua relazione il 24 Luglio 1907, dichiarava che « nel *prossimo*

(1) *Nota* - Queste considerazioni nell'interesse delle mie future colleghe, e non altre, mi suggerirono l'ordine del giorno con cui a Bologna, nel IV Congresso della F. N. I. S. M. chiedevo la soppressione dei Magisteri: oggi invece chiedo la *conversione* e non più la *morte,* nella viva fede che un giorno o l' altro saranno istituite queste benedette scuole secondarie femminili, per le quali i Magisteri riformati dovrebbero preparare le insegnanti.

autunno avrebbe studiati, fra gli altri, i seguenti problemi:

— Istruzione media femminile:

— Ordinamento delle scuole Normali ».

Ma molte foglie sono appassite, molte illusioni cadute, e il prossimo autunno da dedicare allo studio di questi problemi pare sia ancora di là da venire. Pure il decreto reale per la nomina della Commissione parlava della « *necessità di riformare l' organismo della scuola « secondaria in Italia* » senza esclusioni.

Che se - come con tanta chiarezza ha detto Jules Ferry - « per mezzo dell'*alta coltura* intellettuale le democrazie potenti, quelle che mirano a un avvenire lontano, si affermano, si elevano e conquistano il loro posto nel mondo, » non è men vero quanto afferma l'Alengry, che « il maestro ha il compito arduo e delicato quanto altro mai, di impartire ai figli del popolo, che sono l'immensa maggioranza, l' *istruzione primaria*, di comunicar loro quel *minimum* di *coltura umana* senza di che la professione si atrofizzerebbe in un lavoro meccanico e incosciente, senza di che le trasformazioni sociali avverrebbero nel disordine e nelle convulsioni della collera e dell' odio. . . . »

Ora, i maestri escono dalla scuola Normale, e la gran maggioranza di essi è costituita da donne, il cui numero va e andrà sempre crescendo, le quali oggi insegnano con risultati ottimi, (come è facile comprendere dato il carattere di maternità spiritualizzata che ha la funzione dell'insegnante specie nel corso elementare) non solo in classi miste, ma anche in quelle maschili. È quindi interesse non meno immanente che grande per lo Stato di convenientemente preparare le sue maestre.

Quando dunque si metterà mano alla riforma della scuola Normale? quando sarà stabilito il criterio fondamentale per l'istruzione media femminile?

Che se, per le affinità e le equiparazioni che la legge

stabilisce tra la scuola complementare, la tecnica e il ginnasio inferiore per l'ammissione alle scuole secondarie superiori, la Commissione Reale avesse inteso averlo già adombrato nel suo primo grado col tipo di ginnasio proposto, troppo vi sarebbe da opporre.

Poichè, ad esempio, partendo dal principio del raggruppamento di insegnamenti affini, - giustissimo perchè richiesto dalla scarsa età e dell'ancor più scarso sviluppo mentale degli alunni -, a evitare le *specializzazioni*, si giunge ad accumulare in nove ore di lezione, date al professore di Italiano, oltre l'insegnamento della *lingua nazionale* quello della Storia, della Geografia politica, della educazione psicologica, lasciandone poi *cinque*, libere da qualunque preoccupazione che non sia d'ordine filologico, all'insegnante di francese!

A parte che cinque ore settimanali per una lingua straniera son troppe in una scuola secondaria inferiore i di cui alunni conoscono ancora molto imperfettamente l'uso della lingua nazionale - sta il fatto che il *gruppo* è troppo ricco di materie, così che per evitare la specializzazione si torna all'empirismo. Inoltre nella Relazione è espresso il desiderio che il francese e l'italiano sieno abbinati. Ora, se una lingua classica non è di preoccupazione mentale, ma anzi spesso di ajuto per chi insegna la lingua nazionale, una lingua moderna, specie se così affine alla nostra qual'è la francese, porterebbe inavvertitamente ma senza fallo all'imbarbarimento della lingua. Perchè non sfrondare i programmi che non furon compilati dagli insegnanti i quali ne sono anzi le prime vittime, invece di sfrondare il corpo insegnante?

Si potrebbe diminuire il numero delle materie per ciascuno alunno, lasciando obbligatorie quelle riconosciute per consenso generale fondamentali, raggruppando le altre in classi parallele equivalenti. Ormai è ammesso che il vantaggio dell'istruzione sta nello sviluppare ed

esercitare le facoltà piuttosto che nell'imbottir la memoria, e che il valore delle scienze sta nel metodo positivo che esse insegnano, così che l'una o l'altra potrebbe bastare; tanto più che si tratta di scuole le quali non son fine a se stesse e hanno valore per la *qualità* di ciò che insegnano e non per la *quantità*. È vero che la Relazione si consola col dire che « *a riparare i difetti o l'ignoranza delle cognizioni più particolari l'alunno avrà ancora tempo e ne troverà sempre il modo* »; mentre chi insegna sa che questo genere di *difetti* non si corregge *mai*.

E poi, mi sia permesso far rilevare che i difetti della eccessiva specializzazione dei programmi e degli insegnanti si son aggravati per ben altri elementi che non quello di aver affidato a ciascun insegnante la materia in cui s'era specializzato: e cioè, (ne ricordo solo alcuni):

a) il limite di età per l'ammissione degli alunni, che parecchi anni fa era fissato a dodici anni, tolto:

b) il corso elementare abbreviato:

c) la compartecipazione *effettiva* degli insegnanti secondari agli esami delle elementari ridotta quasi a zero:

d) l'esame di ammissione alle scuole secondarie inferiori abolito:

e) e infine sostituito l'esame di ammissione e quello di licenza elementare coll'ormai famoso esame di *maturità*.

Ora un decreto, una legge, può spostare una scolaresca, può aprire agli alunni della elementare la scuola media e dire agli insegnanti - riceveteli - ma non può dare agli alunni la vera maturità che viene solo coll'età e cogli studii: nè può ottenere che effettivamente gli insegnanti abbassino d'improvviso il loro livello di coltura, specie se insegnano da più anni: può ottenere un solo risultato pratico - il *sentirsi a disagio,* nella scuola, di alunni e insegnanti.

*
* *

Ma riformata la scuola Complementare femminile nel senso di farne un istituto di vero avviamento agli studii medi, superiori; riformate le scuole Normali e di Magistero nel senso di ben chiarire e accentuare il loro carattere di istituti a scopo determinato, professionale - non sarebbe già risolto il problema dell'educazione femminile.

In Italia lo Stato ha abbandonato quasi completamente all' eccessiva ingerenza clericale l' educazione di tutte quelle giovanette che - o per condizioni di famiglia o per mancanza di vocazione - non vogliono e non debbono dedicarsi a una professione più o meno liberale, ma cercano solo di acquistar una cultura generale che le metta in grado di capir gli interessi e i bisogni del loro tempo. È evidente che, fuori del campo dell' attività professionale, l' ambiente in cui si muove la donna è la famiglia. È assurdo quindi e pericoloso per lo Stato permettere che l'educazione delle future madri di cittadini suoi, sia affidata a persone che, spontaneamente, alle gioie della famiglia e alla vita civile del proprio paese hanno rinunziato, e che, vivendo recluse, non possono avere nessun senso della realtà della vita, e delle necessità dell'ora che volge.

E invece, come risulta dalla Relazioue del Comm.re Castelli (la sola che dia fino ad oggi dati precisi in proposito) nel 1899 i Collegi-Convitti femminili forniti di scuole secondarie per loro uso e consumo erano 1429; 1343 dei quali ancora dipendenti da enti religiosi, 81 tra provinciali e comunali e *5 soli* governativi, con più di centomila alunne, vale a dire con una popolazione scolastica superiore di almeno $^4/_5$ a quella delle scuole dello Stato.

E l'Italia davanti a queste cifre fin troppo eloquenti ancora non si è mossa, mentre tutte le nazioni più civili da un trentennio circa hanno iniziato e risolto il problema della educazione secondaria femminile. Dico, non si è mossa, perchè le scuole femminili secondarie esistenti qui da noi implicano sempre la scelta di una professione o di un ramo di attività e quelle maschili che le fanciulle possono frequentare non sono neppur esse libere (per ragione della funzione sociale dell'uomo) dalla preoccupazione di coordinare la coltura generale cogli studii e cogli interessi professionali; mentre le donne che si debbono dedicare a una professione sono l'enorme ininoranza.

Ora se la preparazione professionale (sia pure per mezzo di una vasta coltura generale) risponde alla funzione sociale dell'uomo il quale è, non solo il fattore politico ma altresì il principale fattore economico, e acquista valore dal patrimonio che amministra o che si va facendo colla sua professione o coi suoi affari, è altresì vero che per la gran maggioranza delle donne la funzione sociale si chiude nell'ambito della famiglia di cui ella è indubbiamente (e, visto l'educazione che riceve e le influenze che subisce, per la maggior parte ci sarebbe da dire *purtroppo)* il più gran fattore morale. La donna sa benissimo che il suo vero regno è la casa, che se l'amara necessità l'ha spinta alle conquiste economiche per difendere dignitosamente la propria integrità morale, v'è, nella parte che la natura le ha generosamente assegnato, l'elemento che la ferma o per lo meno la ostacola nella afficace concorrenza professionale: ma sa anche bene con Göethe che « scopo della vita è coltivare lo spirito, non tanto per quello che possiamo compiere, quanto per quello che può esser compiuto in noi ». Oggi, acquistata una sempre più chiara concezione della vita e della gravità dei doveri che essa le impone, si ribella all' ignoranza in cui la si vuol tenere, e chiede insistente-

mente di esser messa in grado di capire e soddisfare tutte le responsabilità che le incombono; e poichè si chiede a lei ragione della educazione *civile* dei suoi figli, a sua volta chiede di esser trattata *civilmente,* cioè su una base di eguaglianza, d'esser messa in grado di concorrere al perfezionamento del meccanismo della vita nazionale, col veder riconosciuto il suo *valore individuo,* e d' esser civilmente e socialmente considerata come l'uomo.

Associazioni, Corporazioni, Federazioni, e Congressi femminili discutono con serenità e con energia dei bisogni della vita moderna, si occupano afficacemente di tutti i problemi sociali più complessi, rivolgendo la loro attività specialmente alla soluzione dei problemi educativi ed economici. E lo Stato non si cura ancora convenientemente di questa enorme forza sociale, finge di ignorare che la donna è l' elemento morale dominante sulle nuove generazioni, l' elemento sociale per la cui educazione sarebbero giustificate tutte le precauzioni, tutte le predilezioni.

In questo periodo di più o meno burrascose evoluzioni sociali lo Stato non ricorda che « se l'uomo fa le leggi, « la donna fa i costumi; cioè è l'elemento più atto a « elaborare una rivoluzione pacifica nei principii di « educazione sociale, qualora venga fornita dei mezzi « necessarii, (1) » o ad ostacolarla grandemente se - col pretesto del sesso - la si lascia quasi priva di ogni specie di coltura, ignorante financo dei suoi doveri più gravi, o fornita solo di una istruzione superficialissima e quindi *falsa* perchè inadatta alla vita, e che la rende disposta solo ad accogliere preconcetti assurdi e pregiudizii volgari.

Davanti a questa condizione di fatto è dovere imprescindibile dello Stato di occuparsi seriamente del

(1) Raillon - De l'éducation intégrale.

problema dell'educazione femminile anche fuori del campo più particolarmente professionale: elevando il livello attuale della educazione della donna si eleverà il suo potere morale nella famiglia, nella società, nella scuola. Anche se lo Stato non potrà far tutto in una volta, la sua iniziativa sarà sempre tale da toccare gli interessi privati; e se esso farà bene, inizierà per azione indiretta ma pur sempre efficace, una riforma forzatamente liberale per effetto della concorrenza - là dove tutto stagna, dove gli spiriti femminili sono intorpiditi, affogati in una morta gora.

Non è molto, Luigi Ordine - giudice istruttore e apostolo dei minorenni, a Napoli - parlando della madre in relazione colla delinquenza minorile, affermava: « La « donna nella funzione materna è strapotente. Qui è la « somma dei suoi diritti e dei suoi doveri. Essa diventa « sublime o nefasta secondo l'indirizzo che imprime « nell'animo della prole . . . . » Ma aggiungeva: « Se « vogliamo compiere opera di civiltà, *dobbiamo pensare* « *alla madre.* E la società non compie opera giusta « quando *punisce solo il figlio.* Dai criterii ai quali la « madre ispira la sua azione, dai limiti nei quali essa « contiene la sua responsabilità verso la prole, noi trar- « remo le tavole statistiche della criminalità infantile « e sui risultati scriveremo gli articoli dei nostri codici « civili e penali, giacchè l'uno non può essere comple- « tamente estraneo all'altro, quando l'essenza del delitto « è incardinata, non solo in elementi naturali, ma anche « in Istituti sociali da noi stessi creati e disciplinati.... « Noi avremo *salvato la madre,* quando l'avremo fatta « cosciente di tutta la responsabilità morale e penale « che le incombe, per la negligenza nell'educazione dei « figli. Noi l'avremo salvata quando ella avrà inteso che « l'onore non è solo quel complesso di norme per cui « deve astenersi da azioni illecite e vergognose che la « espongono alla pubblica disistima; ma comprende qual-

« cosa di più alto che esce dall' ambito della propria « età, per allargarsi nella società e nel tempo! »

Sentite quante voci diverse e pur tutte concordi! Date sfogo a queste attività giovanili, impazienti, focose, esuberanti! Non lasciate spegnere queste energie nel bisbiglio dei confessionali, o nelle morbose visioni suscitate da libri malsani letti avidamente per soddisfare la vacuità mentale che lasciano certe educazioni false, certe istruzioni incomplete e deformi.

Fate come le nazioni più civili: date alla donna la libertà di scelta fra tutte le attività; preparatela alla sua funzione naturale e sociale! Non chiamatela, anzi non costringetela a studiare, a lavorare per ore e ore senza riposo in tetri locali, indegni oggi fin della mortificazione monastica; perchè, e lo dicono col nostro Mosso cento medici e igienisti valenti di tutti i paesi, « l'educazione fisica della donna ha maggior importanza « di quella dell'uomo » — « chè la giovine deve met- « tere in serbo ciò che la madre trasmetterà al suo fi- « gliuolo ». (Bürge)

*
* *

Per queste diverse ma non meno importanti funzioni sociali della donna, pel diverso ordine di sviluppo delle sue facoltà, per alcune attitudini sue speciali che debbono esser tenute in considerazione, nonchè per la necessità di sottrarre tante giovanette alla rovinosa educazione conventuale e collegiale, la riforma dell' educazione femminile deve essere iniziata in iscuole di tipo nuovo ed esclusivamente femminile e deve volgere sopratutto a dare alla donna:

I.° un'istruzione generale che apra ad essa tutte le vie della coltura e dell' attività umana:

II.° un'educazione morale, *non dogmatica,* ma sociale e civile che la metta in grado di migliorar se stessa, la famiglia, la società:

III.° una preparazione infine cosciente e piena all'adempimento della sua funzione fondamentale, e alla chiara cognizione dei suoi speciali interessi, diritti, doveri, da difendere, da affermare ed esercitare, da compiere.

Premesso anzitutto che da ogni cittadino indistintamente lo Stato dovrebbe esigere il rispetto alla legge per l'istruzione obbligatoria, sarebbe bene che questa fosse realmente tale non già rispetto a un dato numero di *classi*, ma rispetto a un dato numero di *anni di età*, che in Italia per esempio, tenuto conto dei varii caratteri storici e fisiologici del popolo nostro, non dovrebbe essere inferiore ai *12 anni almeno*, specialmente per le bambine. Chi ha la menoma pratica delle scuole femminili sa che il periodo dai dodici ai quindici anni - che attualmente corrisponde al periodo della frequenza della scuola media - è quello delle grandi crisi, degli intorpidimenti mentali e morali, dell'apatia, di uno stato direi quasi comatoso per alcune e di eccessiva sensibilità nervosa per altre; sa che la trasformazione della crisalide in farfalla, della preparazione, nella fanciulla, della donna della madre, è la fonte di tutti gli scoraggiamenti, di tutte le stanchezze.

Perciò in ciascun istituto scolastico femminile dovrebbe essere affidato a un medico (di preferenza una donna) la direzione igienica della scuola; la sorveglianza continua scrupolosa di ciascuna alunna; la compilazione accurata e periodica di quegli specchietti sullo stato fisico che hanno dato così ottimi risultati in tutti gli istituti inglesi e americani che ne hanno adottato l'uso; la direttiva dell'educazione fisica, quotidiana, obbligatoria per tutte le alunne e in tutti i gradi di scuole, e *individuale*, cioè impartita a gruppi di individui affini per necessità e per debolezze fisiche, e non agglomerati assurdamente, come si fa oggi, per ragioni di classe e di orario; la distribuzione infine ordinata ed equilibrata delle ore e delle specie di lavoro e di riposo: perchè non dovrebb'esser

mai in nessun modo permesso nè alla famiglia nè alla scuola di turbare più o meno gravemente nel periodo dello sviluppo, il processo fisiologico della donna. Invece i programmi odierni impongono, proprio a questa età, l'affaticamento maggiore a cui le famiglie aggiungono, quasi non bastasse, il gravame di studii o filologici o artistici compiuti in casa.

In tutti gli istituti femminili d'istruzione, poi, alcune materie di studio dovrebbero essere comuni e obbligatorie per tutte le alunne: cioè l'economia domestica, la Storia delle religioni, e la Storia sociale della donna.

Ormai nessun ramo di attività industriale e commerciale si sviluppa indipendentemente dalla scienza; meno che mai l'amministrazione e il lavoro domestico. Essi costituiscono oramai una vera e propria professione - ma d'un ordine assai più intellettuale che meccanico - il cui esercizio offre molte difficoltà, a superare le quali debbono umilmente concorrere i più svariati rami di cognizioni scientifiche. Le mutate condizioni della vita sociale son tali per la donna che a preparare razionalmente a una fortunata *lotta per la vita* i proprii figli, non le basta più lo studio accurato dei requisiti della casa, del vestiario, del cibo; delle nozioni fondamentali d'igiene; delle cure fisiche, intellettuali, morali da prodigare al fanciullo; del miglior modo di amministrare il proprio denaro ecc.; ecc., ma diventa necessario lo studio delle forze e delle energie proprie e di quanti con lei concorrono al regolare andamento della famiglia; e, ultima per maggiore importanza, la chiara visione del nuovo indirizzo economico sociale, delle leggi che governano le relazioni fra compenso e lavoro, dei vantaggi che ottengono le forze organizzate e del modo di organizzarle. Un insieme di cognizioni che dalla nozione elementare va fino al gruppo universitario delle Scienze Sociali.

La Storia delle religioni, poi - la sola che dia senza

affermazioni assolutiste ma per mezzo di fatti un'idea chiara e precisa della differenza di sostanza e di valore fra la morale religiosa e la morale universale, tra una professione di fede confessionale e *la fede* in sè e per sè, facendo conoscere le origini, la ragione di essere e dell'una e dell'altra - deve assolutamente far parte dell'educazione femminile, poichè la famiglia, cioè la donna, va sostituendo e sostituirà sempre più il sacerdote nell'educazione morale e nella preparazione alle manifestazioni del sentimento religioso; e deve quindi esser fornita di tutte quelle nozioni estetiche, morali, filosofiche che son più strettamente necessarie a compier tale ufficio, a gittar cioè le salde basi di una *fede umana*, senza correre il pericolo di insegnar superstizioni e pregiudizii sociali dannosi quanto qualsiasi insegnamento di carattere confessionale.

Quanto alla Storia sociale della donna essa le è necessaria per la riconosciuta verità che nessuno sa quanto *vale* se non sa quello che *è*, e nessuno progredisce se non mirando a un determinato scopo. Lo studio delle trasformazioni dell'istituto famigliare per il posto e il grado tenutovi dalla donna, e quello dei diritti a lei concessi in passato in epoche e condizioni diversissime e negati in altre, nonchè dei vantaggi ad essi inerenti, le traccerebbero la via da percorrere.

Un'educazione e un'istruzione simili avrebbero tale valore sociale da bastare in sè e per sè, senza escludere però la possibilità - per chi vedesse più chiaramente col tempo in se stessa, o non dovesse più piegar la testa (cosa frequentissima per le giovanette) al volere o ai pregiudizii altrui, o cercasse nella vita altro scopo che non la costituzione di una famiglia - di accedere agli studii più propriamente speculativi.

Le nazioni più civili, come la Francia, il Belgio, la Germania, la Scandinavia, l'Inghilterra, gli Stati Uniti, hanno scuole femminili per tutti i gradi di istruzione

compresa l'Università, ma poi, in gran copia, scuole professionali, industriali, commerciali per quelle molte giovanette cui la tirannia del bisogno spinge a cercare un proficuo e immediato esercizio di più modeste ma non meno utili disposizioni naturali, e scuole di economia sociale e domestica, e scuole secondarie popolari di cultura generale in cui non son trascurati certo nè l'elemento estetico nè l'etico-sociale. Insomma scuole femminili diurne, periodiche, festive, serali, a cui lo Stato e i Comuni concedono quell'appoggio che qualsiasi sorgente di attività e di benessere nazionale ha il diritto e il dovere di esigere.

Perchè in Italia non si dovrebbe fare altrettanto? La prodigalità del Ministero dell'Istruzione non troverebbe censori neppure nelle file dell'opposizione sistematica e l'Italia sarebbe rispettata lo stesso, e forse di più, dall'estero che sfrutta i suoi figli, più miseri perchè più ignoranti, se per un anno il Ministro del Tesoro riversasse nelle casse di quello dell' Istruzione le centinaia di milioni che vanno nelle opere di guerra. Certi atti di pazzia politica, se sublime, possono imporre più rispetto di una equilibrata saggezza diplomatica.

Ma quando lo Stato, in Italia, penserà a istituire queste scuole più propriamente femminili? Può il fatto che la donna non ha armi per farsi rispettare nella vita politica da cui dipende la vita civile, l'educazione del suo paese, onestare l'assoluta indifferenza dello Stato di fronte ai problemi che la concernono?

È vero: fuori della scuola gli uomini, maestri e scolari, si ritrovano e sullo stesso piede, come cittadini che godono degli stessi diritti, e che quindi possono, specie nella vita politico-amministrativa e in quella burocratica, aver bisogno l'uno dell'altro, indipendentemente anzi, e forse più spesso, in ragione inversa alle loro relazioni prime da maestro a scolaro.

Le donne, no: alle donne gli uomini sanno che deb-

bono render conti solo fra le pareti domestiche, nelle condizioni d'immensa superiorità che è data loro dalle leggi, dalle consuetudini, dai pregiudizii sociali, come a un individuo isolato, cui manca, quasi in senso assoluto, la possibilità di trovare un ajuto associativo o l'appoggio della solidarietà e, talvolta, fin quello della legge.

Ai primi lo Stato deve render conto di tutto; alle seconde di niente. Ma vuol proprio lo Stato valersi di questa condizione di cose per liberarsi dalla responsabilità che gli spetta nel problema dell'educazinne femminile, per trascurare più oltre le future madri italiane?

Ma badi che dietro alle madri vi sono i figli.

I figli che un giorno potrebbero chieder ragione di tutto il tenebroso retaggio di assurdità, di pregiudizii, di intolleranze, di superstizioni, di deficenze morali e sociali che ha offuscato la loro infanzia e gittato un'ombra su tutta la loro vita.

Avete visto? per bocca di un magistrato la legge già si mette per questa via. Faccia lo Stato che la Scuola prevenga il Codice. E lo deve. Che se così non fosse, leggi giuste e sante per il loro scopo di elevazione sociale, minaccerebbero di diventare peggio che ingiuste, inique, pel fatto che, come quella per la ricerca della paternità, verrebbero a perdere il loro carattere di benefica tutela, perchè colpirebbero le donne là dove esse già sono vittime piuttosto che colpevoli: cioè nella responsabilità di un ufficio a cui nessuno si è preso mai la menoma cura di degnamente prepararla.

Certamente non tutto dobbiamo attendere nè pretendere dallo Stato, perchè, - anche lasciando da parte l'utile che viene dalla concorrenza di felici iniziative private -, ogni azione eccessivamente *tutoria* (sia pure statale) paralizza le forze individuali. Ma lo Stato (e più che altrove in Italia dove le speciali condizioni politiche lo mettono al punto di dover necessariamente lottare

contro certe influenze disgregatrici che di *spirituale* hanno solo la veste) ormai non può più sottrarsi al dovere di dare almeno il *tipo* della scuola, il *modello* più vicino alla perfezione di quel che deve essere l'educazione civile, nazionale, delle sue donne; se non vuol disconoscere la funzione più elevata dell'esser suo, se non vuol correre il rischio di lavorare colle sue mani alla propria menomazione e alla propria distruzione.

ANITA DOBELLI ZAMPETTI

Last DUE

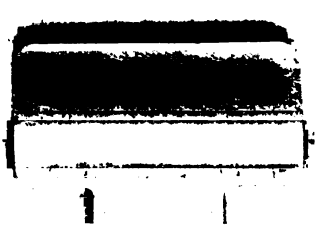
14 DAY USE
RETURN TO DESK FROM WHICH BORROWED
LOAN DEPT.
This book is due on the last date stamped below, or on the date to which renewed.
Renewed books are subject to immediate recall.

RENEWALS ONLY — Tel. No. 642-3405
JUL 29 1968 1 8
RECEIVED
JUL 18 '68 - 1 PM
LOAN DEPT.

LD 21A–45m-9,'67
(H5067s10)476B
General Library
University of California
Berkeley

YC 83188

M304356

LA 795
F4

THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY